



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

SABRINA LERMEN

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DOCENTE EM CORRESPONDÊNCIA:
atravessamentos de exercício de pensamento e cuidado de si

São Leopoldo

2022



SABRINA LERMEN

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DOCENTE EM CORRESPONDÊNCIA:
atravessamentos de exercício de pensamento e cuidado de si**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betina Schuler

São Leopoldo

2022



L616p Lermen, Sabrina.

Práticas de leitura e escrita docente em correspondência : atravessamentos de exercício de pensamento e cuidado de si / Sabrina Lermen. – 2022.
209 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

“Orientadora: Profa. Dra. Betina Schuler.”

1. Cartas. 2. Cuidado. 3. Docência. 4. Escrita. 5. Leitura. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)



SABRINA LERMEN

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DOCENTE EM CORRESPONDÊNCIA:
atravessamentos de exercício de pensamento e cuidado de si

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Angélica Vier Munhoz
Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES

Prof. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof. Dra. Betina Schuler - Orientadora
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

São Leopoldo
2022



AGRADECIMENTOS

Bom Princípio, 08 de fevereiro de 2022.

Pessoas amadas a quem tenho tanto a agradecer!

Hoje, não vim pedir auxílio. Essa carta se fez de pura gratidão.

As palavras que seguem não mensuram o sentimento de gratidão que tenho por vocês. Ainda assim, tentarei expressar-me escrevendo, que, penso, é a linguagem com que melhor me expresso.

Agradeço...

À Deus, primeiramente, essa força latente em mim, sempre presente em minhas escolhas e meu caminhar. Repetindo palavras já ditas no TCC da graduação, gratidão a essa “força sublime que, de algum modo bom, me faz sentir iluminada e abençoada”.

À minha família por me ajudar a me tornar quem sou hoje. Penso que cada um de vocês, a seu modo, me incentivou muito a realizar meus sonhos. Mãe Dirce, minha alma gêmea, melhor amiga e grande incentivadora na vida. Agradeço a escuta, as palavras, o estudo indireto com as conversas, o exemplo de mulher, a sempre presença, o carinho e o amor com que estabelecemos nossa relação. Meu pai José Ildo, homem bondoso e forte, me ensina a ser justa, correta e compreensiva. Minha irmã Tatiane, pela parceria desde sempre, pela proteção, torcida e por me ensinar a ver sob outros olhares a vida. Meu namorado Dalvan, por incentivar meu sonho de sempre estudar, pelas conversas problematizadoras e pela partilha da vida.

À Betina Schuler, minha orientadora. Que grande encontro de vida foi te ter como professora lá em 2015, na graduação, depois no TCC e agora no Mestrado! Sua forma de orientar, de exigir, de nos convidar ao estudo, de ser presença, sua relação com o saber e sua generosidade me inspiram, me emocionam, me fazem



sonhar com uma educação mais humanizadora e que olhe para as pessoas imensamente grata por potencializar meus estudos e minha vida!

Aos professores da minha vida. Todos, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e colegas de trabalho. Não tenho como mensurar o poder de sua atuação em minha vida. Fizeram-me discernir sobre o meu modo de habitar este mundo. Faço um agradecimento especial às professoras que participaram dessa pesquisa, por me ensinarem de forma delicada, amorosa e intensa que minhas inquietações fazem sentido, que a teoria não está apartada da vida ou da prática e que o professor tem uma missão importante na sociedade, como agente político, ético e estético.

Ao grupo de pesquisa Carcarás, pelas leituras atentas ao meu trabalho, pelas partilhas, estudos, conversas e acolhimento. Me ensinam a força e a potência de estudar com, de pensar com.

Aos estudantes que já passaram por minha vida. Tenho um compromisso assumido com a educação e, assim como me ocupo de mim, me exercito e me encanto através de leituras e escritas, quero poder convidá-los sempre a se encantarem pelo ler e pelo escrever, que operam em nós de uma forma que, talvez, nenhuma outra prática ou arte seja capaz. Agradeço a vocês porque, além de ensinar, também aprendo muito com eles. Tenho plena convicção do meu lugar de atuação: a sala de aula, onde tudo acontece.

Aos amigos e amigas que estiveram comigo nessa bonita e árdua caminhada que é estudar. Sabem bem o quanto estudar me constitui, o quanto gosto de fazer isso e de conversar sobre. Gratidão pela escuta e partilha!

Finalizo com o agradecimento à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo apoio possibilitou a realização dessa pesquisa.

Espero que essa carta carregue um pouquinho do sentimento que trago em meu coração por todos vocês. Que a vida nos propicie ainda bons encontros!

Gratidão,
S.L.

EPÍGRAFE



[...]

Como viver – me perguntou alguém numa
carta,
a quem eu pretendia fazer
a mesma pergunta.

De novo e como sempre,
como se vê acima,
não há perguntas mais urgentes
do que as perguntas ingênuas.

(SZYMBORSKA, 2011, p.75-76).

RESUMO



Essa pesquisa objetiva movimentar o problema de como as práticas de leitura e escrita docente podem operar com o exercício de pensamento atravessadas pelo cuidado de si. Considerando leitura e escrita como possibilidade de práticas de subjetivação, que podem provocar o pensamento e convidar a professora a assumir, mesmo que em brechas, o cuidado de si, pois, imbricada no exercício de ocupar-se de si e cuidar de si, convida o outro – seu estudante – a também fazê-lo e o acompanha nesse cuidado. Partindo da filosofia da diferença, o mote da pesquisa é pôr em funcionamento um modo de experimentar leituras e escritas com professoras e perceber como podem implicar modos de subjetivação, cuidado e pensamento. Assim, os conceitos-chave da pesquisa são pensamento, cuidado de si, leitura e escrita, tendo embasamento em autores como Foucault, Sêneca, López, Larrosa, Kohan, Sibilia, Han, Skliar, Aquino, Olegario e Munhoz, entre outros. Para tanto, foi produzida uma oficina filosófica e literária com professoras de uma rede pública municipal no Estado do Rio Grande do Sul, que objetivava operar outras relações com a leitura e a escrita, experimentar outras literaturas e criar tempo e espaço para ler e escrever, a fim de provocar o exercício de pensamento e o cuidado de si. Com inspiração na potência do gênero epistolar, embasada em Foucault e Sêneca, a dissertação foi escrita em formato de cartas, assim como os exercícios da oficina propunham ler e escrever cartas. As produções da oficina foram examinadas a partir da cartografia, embasada em Kastrup, Passos e Escóssia, cujas pistas teórico-metodológicas indicam o acompanhamento do processo de subjetivação das participantes, a criação do território existencial comum e a validação com os pares. Foram traçadas, assim, três linhas cartográficas: tempo – discussão sobre os diferentes atravessamentos de temporalidades que marcaram os encontros, qual sua importância nos exercícios de leitura e escrita e a potência de sua suspensão; docência – discussão da responsabilidade docente ética e estética, precarização da profissão e a discussão da potência de uma formação docente que dá tempo ao ler, escrever e pensar; encontro – discussão sobre as relações entre docência, leitura, escrita e subjetivação a partir de acontecimentos e experiências, o ensaio pela escrita de si, e as reverberações na escola de um professor que lê e escreve. Com isso, foi possível pensar outros modos de lidação com a leitura e a escrita na escola em se tratando da formação de professoras; modificar as relações que se



estabelece com a literatura, com a escrita e a leitura, consigo mesmo e com o outro, suspender o tempo, criar um espaço de experimentações e ampliar repertório, e viver experiências de cuidado em brechas microfísicas que produziram efeitos de subjetivação e fagulhas de encantamento docente.

Palavras-chave: Cartas. Cuidado. Docência. Escrita. Leitura.

ABSTRACT



This study aims to measure the problem of how reading and writing practices from teachers may operate with the thinking process which is intersected with their selfcare. Considering reading and writing as possibilities of subjective practices, which may be thought provoking and invite teachers to assume, through gaps, selfcare, because, interwoven in the exercise of occupying and taking care of themselves, they invite the other – their student – to also do it and accompanies him in this journey. Starting from the philosophy of difference, the theme of this research is to put into practice a way of experiencing reading and writing with teachers and realize how they can result into ways of subjectivity, care and thinking. Therefore, the key concepts of the research are thinking, selfcare, reading and writing, having as theoretical background authors such as Foucault, Sêneca, López, Larrosa, Kohan, Sibilia, Han, Skliar, Aquino, Olegario and Munhoz, among others. For such, a philosophical and literary workshop was developed with teachers from a public municipal chain of schools in Rio Grande do Sul, a state of Brazil. The workshop intended to operate other relations between reading and writing, to experiment other literary texts and to create time and space to read and write in order to generate the exercise of thinking and selfcare. Inspired in the capacity of the epistolary genre, based on Foucault and Sêneca, this dissertation was written in letters format, as were the workshop activities which suggested reading and writing letters. The productions of the workshop were examined through cartography, based on Kastrup, Passos and Escóssia, whose theoretical-methodological clues indicate the company of the subjective process of the participants, the creation of common existential territory and peer approval. In this manner, three cartographical lines were created: time – discussion about different temporal crossings that marked the meetings, their importance in the reading and writing exercises and their suspension power; teaching – discussion about the ethic and aesthetic responsibility of teaching, the devaluation of the profession and the discussion of the power of pedagogical formation which allows time to read, write and think; meeting – discussion about the relations between teaching, reading, writing and subjectivity through experiences, the preparation for self-writing and the reverberations at school of a teacher who reads and writes. With that, it was possible to think of other ways of handling reading and writing at school regarding teacher training; modify the relations they establish to



literature, to writing and reading, to themselves and to others; suspend time, create an experimentation space and to expand repertoire; and to live experiences of care through microphysical breaches that produced subjective effects and sparks of teaching enchantment.

Keywords: Letters. Care. Teaching. Writing. Reading.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – André Neves (2007)	14
Figura 2 – André Neves (2007)	25
Figura 3 – André Neves (2007)	65
Figura 4 – André Neves (2007)	82
Figura 5 – André Neves (2007)	164
Figura 6 – André Neves (2007)	190



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programação da oficina	75
Quadro 2 - Pesquisa bibliográfica nas bases de dados da Capes	191
Quadro 3 - Categoria "Atravessamentos de leitura e escrita"	192
Quadro 4 - Categoria "Atravessamentos de pensamento"	194
Quadro 5 - Categoria "Atravessamentos de cuidado de si"	196
Quadro 6 - Categoria "Atravessamentos de docência"	198
Quadro 7 - Categoria "Atravessamentos de carta"	199

SUMÁRIO



1.	À SENHORA DOS INÍCIOS.....	14
2.	À SENHORA ROBUSTA DOS CONCEITOS	25
2.1.	Pensamento: um acontecimento que nos arranca de nós mesmos	28
2.2.	Cuidado de Si: uma equipagem para a vida.....	37
2.3.	Leitura e Escrita: possibilidade de práticas de si, experiência, ensaio e modos de subjetivação.....	49
3.	À SENHORA DOS CAMINHOS.....	65
3.1.	Oficina de leitura e escrita docente: experimentações de exercício de pensamento e cuidado de si	73
3.2.	Programação da oficina.....	76
4.	ÀS MESTRES QUE ESCREVEM	82
4.1.	Carta ao tempo: atravessamentos de temporalidades	87
4.2.	Carta à docência: responsabilidade docente.....	112
4.3.	Carta ao encontro: relações entre docência, leitura/escrita e subjetivação 139	
5.	À AFÁVEL SENHORA DAS DESPEDIDAS	164
	REFERÊNCIAS.....	183
	APÊNDICES	190
	APÊNDICE A – À SENHORA DOS ENDEREÇOS JÁ VISITADOS.....	190
	APÊNDICE B – CARTA CONVITE PARA A OFICINA	203
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	205
	APÊNDICE D – CRONOGRAMA DA PESQUISA.....	207



1. À SENHORA DOS INÍCIOS



Fonte: NEVES (2007)



À SENHORA DOS INÍCIOS

Uma dissertação em forma de carta. Este pode ser um bom início, sucinto e objetivo. Acontece que não se trata tanto de objetividade, mas de subjetividade, ou melhor, de subjetivar-se. Começemos novamente.

Bom Princípio, 08 de setembro de 2020.

Caríssima Senhora dos Inícios!

Escrevo-lhe para relatar minha pesquisa ao longo do Mestrado em Educação. Escrevo justamente a você, para dizer do início dessa longa e especial jornada que foi produzir minha dissertação. Marco o lugar de onde lhe escrevo – Bom Princípio – para dizer que penso tudo que lhe seguirá com o pé na terra, chão que marca minha existência desde a mais tenra idade, cheio de raízes a criar e a arrancar. Habitei muitos lugares durante o Mestrado, mas foi aqui, neste local específico, do qual sempre lhe escrevi.

Espero que essa dissertação ou essa sequência de cartas lhe encontre bem e disposta, para que a escrita que segue lhe ajude a pensar. Minha pretensão foi buscar possibilidades de exercício do pensamento. Uma tentativa de escrita ensaística, um desejo de pensamento diferencial. Sinto necessidade de me explicar sobre essa forma de escrita, um tanto inusitada para uma pesquisa acadêmica.

Primeiro, gostaria de dizer que, conforme o título da dissertação, lido com exercício de pensamento, com práticas de leitura e escrita, com cuidado de si, com cartas... Vou explicando à medida que os conceitos forem reclamando seu espaço ao longo das cartas, porém apresento-lhe muito brevemente a ideia de uma escrita ensaística, a partir das autoras Olegario e Munhoz (2014). Vou apresentar esse conceito devidamente mais adiante, mas por ora adianto que é uma forma de pensar e operar com a escrita a partir da concepção de ensaio (LARROSA, 1976), sendo a

¹ “Faz parte das regras do jogo da cultura escrita que os remetentes não possam antever seus reais destinatários” (SLOTERDIJK, 2000, p.8). Uma das coisas belas de se escrever é que não sabemos a quem, onde e em que momento pode chegar nossa escrita. Portanto, justifico que os destinatários das cartas estarão no gênero feminino, dando vida a personagens poéticos, mas que acolhe as diferentes subjetivações a quem chegam essas cartas.



própria escrita, como uma prática de transformação, do que se pensa e do que se é, uma forma de lidar com a escrita como subjetivação (FOUCAULT *apud* AQUINO, 2011). O que estou querendo dizer, por enquanto, é que essa dissertação em forma de cartas foi uma tentativa de realizar uma escrita ensaística. A vontade de dar espaço a esse conceito que vem me incomodando continuamente e de operar com ele mais “pragmaticamente”, como um inverter da lógica de escrita habitual, como um forçar dos fios, da agulha e do modo de costurar a escrita. Me propus fazer um exercício de escrita ensaística, a partir de leituras, de encontros e da pesquisa que produzi, juntamente com o exercício de pensamento, que é central em minha pesquisa.

Explicado isso, vou contar-lhe um pouco da minha trajetória formativa e acadêmica que levou a me encontrar com essa linha do pensamento da diferença e com os conceitos base na construção desta pesquisa.

O contexto escolar faz tão parte de mim, imbricado em meus pensamentos, ações e encontros. Há muito convivo dentro do espaço escolar: desde os quatro meses de idade até o atual momento ocupo o lugar de estudante, nunca tendo parado nesses vinte e seis anos de vida. Como profissional da educação, são nove anos, entre um estágio não obrigatório em escola municipal de Educação Infantil, cinco anos e meio como secretária escolar, quatro meses da licença maternidade de uma colega como coordenadora pedagógica, três anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal no Vale do Caí, e mais recentemente, desde o ano passado, como coordenadora pedagógica desta mesma escola e professora de anos iniciais em outra rede municipal no Vale do Caí. De fato, a escola é um grande referencial do que me constitui.

Tanto tempo vivido em ambientes escolares distintos, vivendo experiências e criando raízes. Raízes, não no sentido de origem, mas porque ao longo desse tempo escolar não foram tantas instituições por que passei: uma escola de Educação Infantil, uma escola de Ensino Fundamental, uma escola de Ensino Médio e três instituições de Ensino Superior, entre graduação, especializações e o mestrado. Raízes também de pensamento, pois operam e vinculam em nós – estudantes – um modo de pensar, de se constituir e viver no mundo. E, assim como qualquer raiz, que pode ser regada e continua a crescer, também pode ser cortada e arrancada, provocando mudança de rumo e de sentido. Foi o que aconteceu comigo.



Minha trajetória acadêmica iniciou com o curso da graduação de Licenciatura em Pedagogia² concluído em 2017, em que me aproximei muito do pensamento da diferença com o trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado “Exercício de Pensamento: práticas de escrita, leitura e filosofia com crianças na escola”. Nesta investigação analisei exercícios de escrita de alunos de 5º ano atentando para o pensamento que era colocado em funcionamento por meio da escrita e observei certas regularidades: discurso salvacionista, a valoração da escola como lugar de pensamento, a boa escrita como comunicação e a preocupação com o tempo. A partir dessa última regularidade, propus uma oficina filosófica com as crianças, que problematizou essas questões, a partir do estudo de conceitos sobre tempo e de nossa relação com ele e do tempo de escola e de infância; isso feito por meio de excertos literários, filosóficos, teóricos, imagens e conversações. Ao final, pude perceber um deslocamento no modo de pensar e se relacionar com o tempo, a partir de exercícios de pensamento realizados por meio de práticas de leitura e escrita.

Depois da graduação, acabei tomando diferentes rumos de estudo. Cursei uma pós graduação em Teologia e Sociedade³, fazendo um estudo histórico da reforma romanizadora da Igreja católica, finalizada em 2019, ano em que iniciei, concomitantemente a essa, outra pós graduação. Na Especialização *Lato Sensu* em Gestão Escolar⁴, concluída em início de 2021, fiz um estudo buscando analisar a gestão do tempo a partir da organização da instituição escolar.

E assim mesmo, com mudança de rotas e linhas teóricas, voltei-me novamente às provocações que iniciaram na graduação e me acompanham desde então, especialmente com o trabalho na escola. Nesse momento em que cursei o Mestrado, muitos foram os intercessores que cortaram e arrancaram algumas dessas raízes: acontecimentos tristes da vida que suspendem nosso pensamento (acontecimento familiar no início de 2020 e acontecimento mundial com a pandemia da COVID-19), linhas de pensamento, pessoas (teóricos, autores, colegas de atividades acadêmicas e do grupo de pesquisa⁵), ou mesmo por mim, que vou me deixando afetar por essas provocações de fora e me constituindo outra a cada nova experiência, a cada nova leitura, a cada nova escrita.

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo/RS).

³ Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana (ESTEF/RS).

⁴ Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul (*Campus Feliz*/RS).

⁵ Grupo de pesquisa CARCARÁS: Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura/ PPGEDU - UNISINOS.



Cheguei ao ponto que sempre me inquietou. Raízes que foram expostas e provocadas que, ao invés de crescer, tornaram-se força para o exercício do pensamento: a leitura e a escrita ou a escrita e a leitura, ou a escreitura (CORAZZA, 2011), que “acontece em atos de ruptura, de desterritorializações e de devires-outros, [...] que pode revelar aspectos dos seres que estavam ocultos e abrir circuitos inéditos no pensamento” (CORAZZA, 2011, p. 56). Assim, quando nos tocam ou nos deixamos tocar, tanto a leitura quanto a escrita podem causar estranhamento, confusão, questionamento, descontinuidade. Sendo a escola *um* lugar em que se aprende a ler e a escrever, decodificando os símbolos e dando-lhes sentido, somos iniciados no mundo letrado oficialmente e temos a possibilidade de pensar e criar outros modos de existência a partir disso. Na escola temos a possibilidade de ir além do que já está posto no mundo, de nos experimentarmos e nos criarmos a partir de outras referências, para além das familiares.

Por outro lado, a escola se constitui por uma organização, abrindo e fechando tempos e espaços, que determinam também o tempo dos sujeitos. Trarei duas lembranças de meu tempo escolar para pensar a leitura e a escrita e como me fizeram chegar à investigação dessa dissertação. Situações que podem ser resistência, inspiração, inquietude e vontade de problematização.

Primeira lembrança: leitura. Minha professora de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio costumava fazer indicações de livros durante as aulas, e eu, no gosto desenvolvido pela leitura, buscava lê-los. Assim foi, por exemplo, nas primeiras aulas em que citou “O mundo de Sofia”, de Jostein Gaarder, o qual retirei na biblioteca municipal e li fervorosamente. Outra vez citou Machado de Assis, sobre o qual aprenderíamos no ano seguinte. Ao ver que retirei o livro “Dom Casmurro” na biblioteca, comentou que não era ideal que eu lesse antes da *hora*, antes que estudássemos sobre o escritor e sua importância para a literatura brasileira. Continuei a leitura do livro e não só deste, mas de outras obras de Machado de Assis, que se transformou em um de meus autores favoritos. Desde aquela situação, sempre pensei comigo mesma que quando fosse professora, não frearia os desejos de leitura de meus alunos, mesmo se eu achasse não ser conveniente ler tal obra naquele momento. Quem e como se determina o tempo de ler um livro?

Segunda lembrança: escrita. Trago um pensamento infantil, de quando eu estava nos anos iniciais. Eu sempre pensava sobre os textos que apareciam nos livros didáticos, especialmente de Língua Portuguesa, que normalmente contavam



uma história. Um dia perguntei à professora se ela já havia escrito um texto como esses dos livros. A resposta foi negativa. Dei-me conta de que os professores não costumam escrever ou pelo menos não esse tipo de escrita. Na época achei que era para nós não copiarmos sua ideia, hoje me questiono quanto a essa falta de exercício de escrita. Naquele momento pensei que um dia escreveria para meus futuros alunos, o que fiz já no estágio da graduação. Quando as crianças se deram conta da autoria do texto, ficaram muito surpresas e perguntaram se eu era escritora. Me perguntei: Por que pensam que só escritor (de profissão) é que escreve? O que esse enunciado pode nos dizer?

Não pude deixar de perceber algo interessante aí para investigar, afinal, para mim é óbvio que se exijo deles um exercício, também eu o farei. Não me parece justo cobrar de uma criança, por exemplo, uma escrita que opere com pensamento se o professor não faz esse exercício de pensar e escrever. Só sabe o processo quem passa por ele. Então, como propiciar o exercício do pensamento na escrita se não lhe é dado possibilidades para tal? Ou se o tempo de escrita é sempre acelerado, marcado pela produtividade; ou se não há ambiente propício para a atenção e criação; ou se não são ampliados e disponibilizados outros repertórios literários, além dos do livro didático, que sejam literatura viva, filosófica, provocadora; ou se a escrita não para de ser tomada como mera expressão de coisas já pensadas, como formalidade de avaliação? E principalmente, como querer que o aluno exercite seu pensamento se o professor mesmo não o faz quando escreve? Ressalto aqui que não se trata da escrita burocrática que todos os professores precisam realizar, mas de uma escrita de criação, de ensaio de si, talvez um “entre” ... Entre a escrita literária, filosófica e pedagógica.

As leituras e o processo de escrita de cada um são diferentes e somos levados a ler diferentes tipos de literatura e a buscar o nosso jeito de escrever ao longo dos anos escolares. Contudo, me parece que quando adultos – e aqui especificamente pensando em professores – não há mais essa preocupação em operar nesse processo de significação constante, de constituição de si a todo momento. Também me parece que pouco se exercita o pensamento e que é escasso esse exercício do cuidado de si consigo mesmo operado, nesse caso, pela leitura e pela escrita. Especialmente quando essas práticas de si, pensando a partir de Foucault (2017b), de pensar, de ler e de escrever nos provoca e nos arranca de nós mesmos.



Essa inquietação entre leitura, escrita e pensamento me persegue – ou eu a persigo – pois continuei pensando, observando, percebendo ou sentindo falta de momentos e práticas que provoquem, de fato, o exercício do pensamento dos alunos, como problematizei no TCC. Porém, há algo mais aí que me provoca pesquisar. Num afastamento dessa empiria (exercícios dos alunos) para tentar enxergar mais amplamente, pensei que talvez o movimento dos estudantes de exercitar o pensamento não aconteça sem um atravessamento de mesma natureza com o professor. E, levando em consideração discussões do nosso grupo de pesquisa, em que questionamos a ideia de o quê e como o professor lê e escreve na escola. Lembrando que me refiro aqui à leitura diversa da exigida para planejamento de aulas, assim como escrita além da burocrática, necessária e habitual a qualquer profissional. Me refiro à leitura e à escrita de experimentação.

Cabe pensar aqui que essa falta de leitura e de escrita não é uma denúncia aos professores, pois isso é um sintoma da sociedade da informação em que vivemos atualmente. Diz Sibilía (2012) que nessa era da informação, a leitura e a escrita se transformaram a tal ponto que “hoje, nem os alunos nem os docentes são propriamente leitores – muitos deles jamais pisaram numa biblioteca, por exemplo –, enquanto as habilidades da escrita se deterioram de um modo estrepitoso” (SIBILIA, 2012, p.71). O excesso de informações que chegam pelos mais diversos canais de comunicação nos invade de tal forma, que a leitura passou a ser, na maioria das vezes, de forma rápida, superficial e sem atenção. Em decorrência disso, a escrita também passou a ser, para a grande maioria das pessoas, instantânea, abreviada.

É exatamente a isso que minha pesquisa buscou se debruçar, criar microfissuras na escola, ao propor práticas de leitura e escrita com professores, de modo a exercitar o pensamento, como um cuidado de si para consigo, considerando que “ler e escrever são atividades aparentadas com o artesanal, como esculpir ou trabalhar o barro, como costurar ou tecer”. (SIBILIA, 2012, p.73). Perceba, cara Senhora, que acabei de apresentar uma pista conceitual do que virá adiante. Novamente ressalto que explicarei no momento certo, mas já deixo pequenos grãos para marcar o caminho.

Enquanto professora, percebo que muitas vezes a lógica do desempenho denunciada por Han (2015) está muito presente na área da Educação e marca fortemente os exercícios de leitura e de escrita propostos aos alunos nas escolas, como quantidade a ser valorada, a fim de que se possa comprovar o que se faz a



cada aula. E não digo isso denunciando a escola ou colegas, pois também faço parte dessa sociedade que vive e que valora essa produtividade. Porém, quantas vezes outros sujeitos ou instituições determinam como devem ser as práticas escolares? Se não há registro no caderno, por exemplo, não se fez nada naquele dia? Por um lado, é ótimo que tenhamos essa prática de registrar, afinal, a História se faz de registros. Além disso, o registro possibilita pensar sobre a prática desenvolvida e como pode ser potencializada. Por outro lado, pensemos que tipo de registro fazemos; qual história será contada, um dia, do que estamos fazendo hoje? Na escola, da escola, com os alunos, conosco mesmos? Como chegamos a esse pensamento de uma prática escolar que, se não registra no caderno, é menos valorada que outra?

Então, cara Senhora, é chegado um momento crucial da pesquisa. Dadas todas essas questões que me atravessam, busquei movimentar o problema: **como as práticas de leitura e escrita docente podem operar com o exercício de pensamento atravessadas pelo cuidado de si?** Isso com o objetivo primeiro de problematizar as práticas de leitura e escrita docente entendidas como exercício de pensamento e cuidado de si. Além desse, tive outros dois objetivos como sul para que eu continuasse movimentando tal problematização: a) criar uma oficina de práticas de leitura e escrita que considerem o exercício de pensamento com docentes em uma escola pública do Vale do Caí, por meio da escrita de cartas; b) cartografar os exercícios de leitura e escrita realizados.

Dei-me conta de algo nesse momento. Eu ainda não lhe falei o porquê de ser carta e não qualquer outro tipo de escrita com que escrevo minha pesquisa e opero metodologicamente, não é mesmo? Apresento-lhe, então, alguns motivos que justificam minha escolha pela carta.

Além de ser uma tentativa de exercício de escrita ensaística, um desafio à quebra do gesso da escrita acadêmica, tenho motivos pessoais para a escolha da carta. Primeiramente, esse gênero textual me faz lembrar de datas especiais desde pequena. Gostava de escrever “cartinhas”, escrita que venho cultivando até hoje. O que antes eram cartinhas, agora são cartas.

Essas cartas já foram destinadas a diferentes pessoas: à minha mãe, amigas, namorado, madrinha e até a mim mesma... No Ensino Médio comecei um modo de correspondência a partir do mural da sala de aula com uma amiga. Ela estudava à noite e eu à tarde, na mesma sala de aula. O mural entregava a carta horas depois



de eu tê-la deixado lá. Em torno de um ano conversamos assim. Cartas com diferentes carteiros. Cartas pelo mural, pelo portão de casa e, claro, pelo Correio – certa vez enviei uma carta à minha madrinha quando criança, que mora longe, como uma atividade da escola (e foi uma emoção imensa receber na caixinha de correspondências de minha casa um envelope com resposta a essa carta!). E assim como enviei tantas cartas, também recebi respostas. Cartas que vieram pelo Correio, escondidas em presentes ou até em mãos, com data estipulada para leitura no envelope. Receber uma carta me toca tão sensivelmente que nem posso descrever. Sinto como uma generosidade com o destinatário. E no ano de 2020, o inesquecível ano em que a pandemia da Covid-19 iniciou no Brasil, experimentei outro tipo de correspondência, a partir de outro lugar de escrita: cartas trocadas com meus alunos.

O contexto de pandemia que vivemos em 2020, com distância física da escola, aulas à distância, contato via aplicativo de mensagens *WhatsApp* com os alunos (principal meio de comunicação entre nós), decidi propor uma troca de cartas. A proposição era operar com a potência da carta e marcar uma presença nesse período de tanta incerteza, medo e solidão que muitas crianças viviam (e eu também), um modo de encontro entre alunos e professora, mas principalmente, um modo de pensar juntos o momento vivido. Meus alunos do 5º ano topavam participar e a troca foi sendo potencializada a cada diálogo entre nossas escritas. Com o tempo, as cartas puderam ser colocadas no saquinho de atividades retiradas na escola, o que nos deixava ansiosos e entusiasmados na espera da próxima carta. Pelo *WhatsApp* me pediam se teria carta no saquinho da próxima quinzena. E assim, experimentamos escritas, pensamentos e relações diferentes do que o posto pelo momento mundial. Ao invés de distanciar, aproximamos.

Nas cartas, eu procurava convidar as crianças a pensarem sobre um tema específico, assim como o diálogo que ia sendo tecido entre perguntas, respostas e curiosidades. Referências literárias também fizeram parte das cartas, que eu ia selecionando conforme o assunto e que também foram chegando a mim, selecionando referências sobre o que lhes afetava naquele momento. Essa experimentação durante este ano de pandemia atravessou-nos tanto como criança, como aluno, quanto professora e foi de tamanha importância que, a partir dela, fui pensando e criando meu problema de pesquisa.



Também as leituras que fui realizando ao longo desse tempo de início do mestrado motivaram a escolha de operar metodologicamente na pesquisa com cartas. Sêneca (2018), Foucault (2017a), e outros autores que pesquisaram e escreveram sobre a potência desse tipo de escrita, me fizeram pensar e ressignificar minhas experiências de escrita em correspondência. Para além de um gênero textual, uma possibilidade de escrita em conversação, que volta a olhar para si e olha também para os demais.

Por isso, essa pesquisa reforçou meu compromisso social e também educacional com a escola pública, como uma forma de contribuir com a problematização do pensamento e das práticas pedagógicas de leitura e de escrita. Da mesma forma, como um convite a pensarmos a constituição dos modos de subjetivação de alunos e professoras que passam pela escola por meio do cuidado, que as potencializa.

Acrescento ainda, cara Senhora, como organizei essas cartas/dissertação. Na primeira carta/capítulo, que seguiu, introduzi a temática de minha pesquisa, apresentando o problema, os objetivos, a justificativa de tal estudo e uma retomada de minha trajetória de vida, cujas experiências me fizeram estar aqui. A segunda carta/capítulo, endereçada “À Senhora Robusta dos Conceitos”, apresento os conceitos que embasaram teoricamente minha pesquisa, problematizando-os para pensar a escola contemporânea, sendo dividida esta carta em três partes, conforme os conceitos principais: “Pensamento: um acontecimento que nos arranca de nós mesmos”; “Cuidado de si: uma equipagem para a vida”; “Leitura e escrita: possibilidade de práticas de si, experiência, ensaio e modos de subjetivação”.

Na sequência, apresento a carta “À Senhora dos Caminhos”, em que contextualizei o objeto de pesquisa. Apresento meu instrumento de produção de dados, que foi uma oficina de leitura e escrita com professores, como se sucedeu e como foi organizada, bem como o método de análise dos dados, a cartografia.

“Às mestres que escrevem” é a carta/capítulo seguinte, destinada às professoras que participaram da pesquisa. Nessa carta trago as três linhas cartografadas diante do vivido na oficina com as docentes, pensando-as juntamente com leitores convidados para validá-las. Validação não como constatação de veracidade, mas de pensar junto com essa escrita. As três linhas são sobre o tempo, a docência e os encontros possíveis. Na parte da “carta ao tempo”, apresento a discussão sobre os diferentes atravessamentos de temporalidades que marcaram os



encontros, sua importância nos exercícios de leitura e escrita e a potência do que opera a suspensão do tempo. Na parte da “carta à docência” trago a discussão da responsabilidade docente que observei nas conversações e escritas da oficina, tanto ética quanto estética perante a constituição de outros modos de existência dos estudantes; também trago a precarização da profissão e a discussão da potência de uma formação docente que se dá tempo. Por fim, na “carta ao encontro”, faço um ensaio observando os encontros possíveis na relação entre docência, leitura, escrita e subjetivação, a partir de acontecimentos e experiências da oficina; além disso, trago a discussão do ensaio pela escrita de si e as reverberações que podem operar na sala de aula quando o professor ou professora costuma exercitar a leitura e escrita.

Finalizo com a carta “À Afável Senhora das Despedidas”, na qual fiz minhas considerações finais, retomando todo o percurso investigativo e os achados da pesquisa, despedindo-me por ora. Apresento ainda, as referências bibliográficas utilizadas; a carta endereçada “À Senhora dos Endereços já visitados” com a revisão bibliográfica das produções acadêmicas sobre o tema no Brasil e os achados dessa busca que se aproximavam com meus interesses de pesquisa; a carta convite para a oficina enviada aos professores atuantes nos anos iniciais da escola que abriu espaço para a pesquisa; o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelas participantes da pesquisa; e o cronograma da pesquisa.

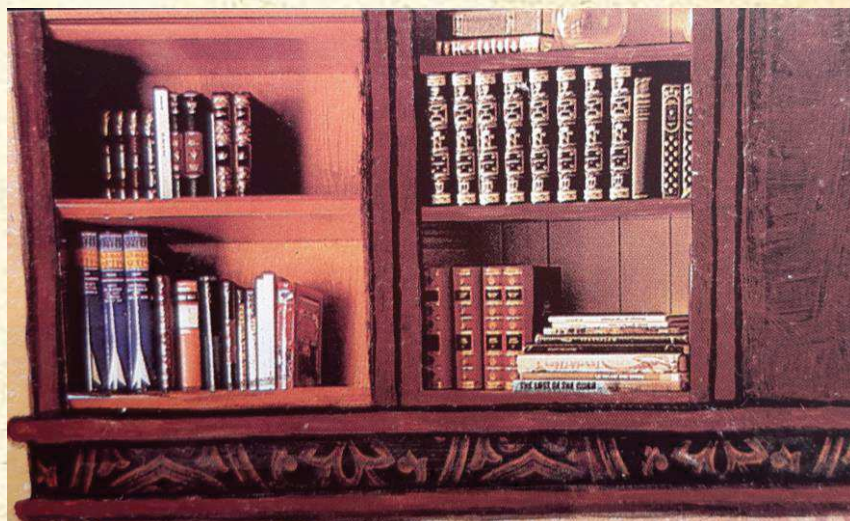
Devidamente feitas as apresentações, vou-me despedindo, cara Senhora dos inícios. Sugiro que faça uma pequena pausa para digerir tudo que eu lhe disse até aqui. Na próxima carta, quero contar-lhe algo mais. Deixe esfomeado seu pensamento, pois ela será recheada de conceitos.

Com grande estima,

S.L.



2. À SENHORA ROBUSTA DOS CONCEITOS



Fonte: NEVES (2007)



À SENHORA ROBUSTA DOS CONCEITOS

Bom Princípio, 23 de outubro de 2020.

Cara Senhora Robusta dos Conceitos!

Desde a última carta, dada a pausa na leitura, dado o ócio ao pensamento, trarei agora para pensarmos juntas os conceitos que me são caros, importantíssimos nessa pesquisa. Como já lhe relatei, meu problema de pesquisa contorna as práticas de leitura e escrita docente e o exercício de pensamento atravessadas pelo cuidado de si. Nessa carta, denominada popularmente de capítulo teórico ou protocolarmente de referencial teórico, lhe convido a viajar comigo nesse emaranhado de conceitos que entrelaço, compondo a trama teórica sobre a qual me apoiarei, para a posterior prática com as docentes.

Considero tão importante essa conceituação que fico um tanto inibida na hora de escrever, gostaria de conseguir dizer o que preciso, o que penso e ao mesmo tempo me fazer entender. Sêneca me ajuda muito quando diz que “enquanto certos temas se podem escrever mesmo quando andamos de carro, outros, pelo contrário, exigem repouso, vagar, solidão!” (SÊNECA, 2018, p. 284). Destes outros temas que preciso dar conta e estou nesse vagar de pensamento, curtindo o tempo desse ócio. López diz que “não há conceitos simples e, por isso, entender um conceito implica sempre compreender uma série de outros conceitos sem os quais o primeiro não faz sentido” (LÓPEZ, 2008, p.18), isso “[...] talvez porque eles precisam acompanhar a complexidade dos caminhos traçados do pensamento.” (FÁVARI, 2016, p.45).

Aos poucos vou focalizando e percebendo o que fui construindo para marcar agora essas páginas e começo apresentando os conceitos com os quais trabalharei: pensamento, cuidado de si, leitura e escrita. Explico de antemão que esses conceitos são como guarda-chuvas. Esses são a ponta de cima, central; outros, porém, colados a eles, assumem o lugar das hastes, formando a composição sobre a qual vem a capa posteriormente. Potente mesmo é pensar em como usar esses conceitos para furar o próprio guarda-chuva.

Separei esta carta em seções, conforme o conjunto de conceitos, para o respiro entre as palavras, como sugere Lispector (2012). Portanto, conceituo pensamento com pensar, pensamento por representação, pensamento dogmático,



pensamento reflexivo, pensamento como criação, pensamento do fora e exercício de pensamento na primeira parte da carta. Já na segunda parte, o conceito de cuidado de si vem acompanhado de prática e exercício de si, relação com o mestre, subjetivação e *hupomnêmata* e correspondência. E, por fim, leitura e escrita componho com experiência, ensaio, práticas de si, modos de subjetivação e carta.

Sem mais delongas, iniciemos pelo pensamento, mas lembrando que esses conceitos estão sempre entrelaçados.



2.1. Pensamento: um acontecimento que nos arranca de nós mesmos

Pensar

1. Pensamos com a mente e a todo momento. Pensamentos são diferentes, dependendo de cada pessoa, de cada atitude e de ação. Pensar é uma palavra simples, que todos fazem. Fazemos toda hora e a cada momento. Todos acham que pensar é fácil e normal, mas do jeito que eu pensei foi diferente, foi louco. Não tenho como te dizer... Mas sei dizer que pensar me fez mudar de atitude, eu era de outro jeito [...].
 2. Um excesso, um problema, pode paralisar.
(COSTA *et al*, 2017, p.159).

Cara Senhora, trago esse verbete sobre o pensar que retirei do livro “Estátuas de nuvens: dicionário de palavras pesquisadas por infância”, (COSTA *et al*, 2017), construído coletivamente por crianças, professores e pesquisadores que se propuseram a exatamente isso, a pensar. Nesse verbete, encontro pistas que me ajudam a pensar sobre o pensamento. Afinal, pensar sobre o pensar, indagar o próprio pensamento é já exercitar o pensamento. E esse exercício de pensamento é o que move meus estudos.

O item 1 do verbete nos diz sobre o que parece um tanto óbvio, de que o pensamento acontece em nossa mente, que o fazemos o dia todo, a todo momento e que todos fazem. Poderia concordar, se considerasse que pensar é atrelado a ter opiniões, no sentido mais popular de ideia. Porém, pergunto: pensamos mesmo a todo momento? Quando pensamos sobre o pensamento, não incitamos que algo diferente aconteça em nós a ponto de nos darmos conta de que estamos pensando? Mas se antes não sentíamos ou não nos dávamos conta de estar pensando, então estávamos realmente pensando? O verbete diz que não é fácil pensar, mas se ele acontece sem querer, isso não é algo fácil? Ou quando diz que não é fácil pensar estamos falando de outro modo de pensar?

Veja bem, cara Senhora, que já podemos começar a observar (ou melhor, a pensar) que o ato de pensar e o pensamento não são a mesma coisa, inclusive pensamento também pode ser entendido de diferentes formas, dependendo de que viés teórico olhamos. Trarei a ideia das teorias da representação, a fim de contextualizar o conceito, porém não é a essa que me aproximo. Meus estudos operam com o pensamento da diferença. Feita essa ressalva, sigamos.



As teorias da representação conceituam esse pensamento citado no início do verbete, que acontece “sem querer”, que chega simplesmente à nossa mente a todo momento, sem nos darmos conta, instantâneo, como um pensamento que acontece por representação. Também podemos dizer que se trata do pensamento reflexivo.

O pensamento reflexivo ou por representação é o que nos acontece com algo já pensado, já dado, pois representa (re-apresenta) ou reflete sobre alguma coisa: um objeto, uma visão, uma palavra, uma ideia ou até mesmo outro pensamento. Também podemos chamá-lo de pensamento dogmático, pois se associa a certezas ou a busca por verdades. O pensamento por representação, reflexivo ou dogmático opera com a cópia, a reprodução, lida com um *a priori*, um modelo. Um tipo de pensamento que opera por reconhecimento.

Eu chamo sua atenção para o prefixo “re-” que antecede a descrição desse tipo de pensamento: re-presentacional, re-flexivo, re-cognitivo... tudo sempre remete ao que ele de fato simboliza, um pensamento que acontece com algo já dado, algo que volta a ser novamente como reprodução (“re-” novamente), ou seja, produz mais que uma vez a mesma coisa, nesse caso, o pensamento que se repete. Problematizo esse tipo de pensamento, não só nessa dissertação e nos meus estudos, mas especialmente nas práticas escolares. O que percebo é que normalmente se opera com esse tipo de relação com o pensamento nas escolas. Problematizo por considerar que o pensamento é mais que isso. Não entendo que se produza nessa duplicação.

O pensamento se cria num processo, a partir de uma provocação, de inquietação. O pensamento na perspectiva com que opero (da diferença) surge no processo de forçar, de debruçar-se, de se inquietar e ir tentando sempre pensar outra coisa, ter outra relação com o mundo e consigo mesmo, numa busca pelo potencial do nosso pensamento. Não apenas criamos o pensamento a partir de coisas do mundo, mas o seguramos e o esprememos até o pingar da última gota. Acontece, cara Senhora – e quanto mais estudo, mais isso faz sentido para mim – que não há uma gota final. Trata-se, foucaultianamente falando, “de ir ao encontro do sublime no pensamento, de contemplar o infinito que o pensamento carrega em si próprio.” (LÓPEZ, 2008, p.34). Afinal, estamos sempre em processos de subjetivação, nos deixando afetar e provocar pelas exterioridades do nosso pensar.

Essa escrita, por exemplo, não saiu num espirro, como uma opinião que surge. Se deu num processo tortuoso e ansioso de eu mesma ir me provocando



através de leituras, de escritas, de experiências e de insatisfação comigo mesma no que eu ia pensando e criando, até que consegui produzir um encontro nos exercícios de pensamento e de escrita e que você está lendo agora. Inclusive digo que exercitei o pensar não do nada, mas a partir do que eu já sabia, como diria Nietzsche, ruminando saberes já assimilados e transformando-os, criando-os de outras formas no exercício de pensar.

E aí, cara Senhora, falando em saber, é preciso diferenciar saber e pensar: “poderíamos dizer que ‘pensar’ é o ato de colocar problemas, enquanto que ‘saber’ designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra de solução”. (LÓPEZ, 2008, p.63). Então questiono, as práticas escolares são mais do saber ou do pensar? São mais de ensinar a resolver problemas ou a cria-los, a problematiza-los, a pensa-los? Penso que o cultivo do cuidado exigiria os dois movimentos.

Na linguagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento normativo de toda a prática pedagógica das escolas brasileiras, pensar se traduziria na habilidade de resolver problemas. Trago Venturini (2019) cujos estudos voltam-se ao pensamento e às escolas de Educação Infantil, pois eu também acredito, como ela:

[...] ser urgente de se problematizar que pensar não se trata de chegar a algum lugar, seja ele qual for. Nem sempre e nem em todo momento é necessário pensar para resolver problemas, para ‘evoluir’, para desenvolver-se, para atender aos seus interesses, para se ter prazer, para se preparar para o futuro, para atingir determinadas habilidades e competências, para ser registrado e medido. Não é preciso pensar para algo enquanto resultado. Assim, [...] tomar o pensar para dar potência a ele mesmo, para retroalimentar a vida e o mundo, para o próprio pensamento, para estar de outras formas com o outro, para questionar a naturalização das coisas, para estar de outros modos consigo. (VENTURINI, 2019, p.150).

Justamente podemos lidar com o pensar e o pensamento como esse exercício potente, essa experiência subjetiva, para que não acabemos por empobrecer a nós mesmos, ao outro, a sociedade, a existência. Resolver problemas tem a ver com pragmatismo, algo que fazemos e se acaba na resolução. O que é importante, evidentemente. Contudo, o pensar que defendo tem a ver com transformação, com enxergar as coisas sob outros pontos de vista, com produzir outros sentidos na nossa relação com a vida, com processo interminável, pois o pensar não se acaba na produção de um pensamento. Pode ser sempre potencializado.



Retomo o final do verbete usado na abertura desse subcapítulo sobre o pensamento: o pensar e a mudança de atitude, de ser de outro jeito. O pensar como um excesso, um problema (COSTA *et al*, 2017). Aí vejo o pensar como potente para a transformação do sujeito, de sua relação com a existência, de outros modos de estar no mundo. Um excesso de acontecimentos e de relações com os signos que nos afetam. Um problema que criamos e que nos inquieta.

No pensamento da diferença, encontro essas imagens do pensamento, citadas brevemente, que conceituarei a partir de agora, para marcar de que lugar falo em pensamento e em pensar, problematizando-as e fazendo sempre relação com o contexto escolar. Para tanto, me apoiarei em autores como Kohan (2003), que partindo de leituras heiddegerianas, afirma:

Só podemos chegar ao pensar por nós mesmos. Ninguém pode pensar por outro, nem chegar ao pensar por outro. E se chegamos, pelo pensar, ao pensar, é porque não estávamos nele quando começamos a pensar. Embora pensando, não estávamos no pensar. O pensar não está dado no pensamento. Ele se gera ali mesmo. (KOHAN, 2003, p.213).

O pensar é um ato solitário, no sentido de que isso ninguém fará por nós. Pensar este que desacomoda e força a pensar além do já pensado, do já dado de antemão. Considero que esse pensar seja solitário em si, no sentido de algo que acontece no ou com o sujeito, ainda que se dê em companhias. E por companhias considero todas as exterioridades ao pensamento que o provocam, forças que o puxam para fora da sua zona habitual, que o “desterritorializa”. Companhias que podem ser pessoas, textos, artes, diferentes intercessores que mobilizem o exercício desse pensar. Companhias que torturam, angustiam, geram dor, fruição.

Assim, diferentemente do pensamento dogmático e reflexivo, o pensar surge no instante, no ato mesmo. O pensamento, nesse caso, é o acontecimento do pensar. No pensar, temos o “cultivo do pensamento” (LÓPEZ, 2008, p.9). Esse cultivo é tomado como criação, como um cuidado de si. Afinal, pensar é “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2014, p.152).

Sobre o cuidado falarei na próxima parte da carta, já sobre o pensamento como criação, trago Dias (2009) e seus estudos nietzschianos. A autora afirma, inspirada em Nietzsche, que a criação é uma atividade constante, ininterrupta e que se relaciona com a vida. Criar é “estar sempre efetivando novas possibilidades de vida”. (DIAS, 2009, s.p.). A grandiosidade disso é que não há como a vida se fixar, eu poderia dizer que ela se torna porosa: há sempre espaço para a passagem de ar,



para respiros, para renovar, para oxigenar os processos de pensar e de des(constituição) do sujeito.

Trago a ideia de desconstituição do sujeito, pois constituir envolve desconstituir, ou dissolver, ou ainda destruir. Diria Nietzsche (1888, p.521, *apud* DIAS, 2009, s.p.) que “no criar, está incluído o destruir”. Assim, voltando ao meu objeto, o pensamento como criação envolve também a destruição. A potência criadora do pensamento precisa de destruição, de exposição ao limite do próprio pensamento (LÓPEZ, 2008). Cria-se destruindo o pensamento já pensado, o sujeito que era e destrói-se criando outros modos de pensar, outros modos de se relacionar com a existência e outras formas de ser. Cria-se temporariamente outros modos de subjetivação. Naquele momento, naquele pensamento, naquele exercício, sendo tudo passível de modificar-se a cada novo pensamento criador.

Também Rodrigues (2020), a partir de leituras de Deleuze e Guattari (2010c), afirma que “toda criação é singular, ou seja, sempre é de uma singularidade do pensamento que estamos falando.” (RODRIGUES, 2020, p.349). Assim, entendo que criar um pensamento ou pensar como criação é, de fato, pensar. Pensar no limite mesmo do verbo, no seu sentido mais escancarado. Simples assim de falar (ou escrever nesse caso), porém complexo no fazer, daí a necessidade de exercício. Já dizia Foucault que “nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício” (FOUCAULT, 2017a, p.143). É justamente por isso que problematizo o contexto escolar, que pouco parece operar com a criação ou o exercício do pensamento e muito lidar com o pensamento reflexivo, representacional, sendo que acredito ser a escola um espaço para operar com essa “potência criadora do pensamento” (LÓPEZ, 2008).

Então, nessa perspectiva, o pensamento é heterogêneo, sempre singular, numa relação aberta de sentido que estabelecemos com signos, como um acontecimento (LÓPEZ, 2008). Uma relação que se estabelece com signos e não com objetos. Signos aqui entendidos como forças, como algo que não pode ser representado como pode ser um objeto. Um objeto representamos, com um signo nos encontramos. E nesse entendimento, podemos dizer que “o que produz um ato de pensar são os encontros que realizamos com determinadas forças e signos. Algo nos força a produzir uma imagem que escapa ao que já está dado.” (RODRIGUES, 2020, p.342). O pensamento então, não é representacional, mas o acontecimento



que produzimos a partir das relações com o externo do nosso pensamento, forçando-nos a dar-lhe sentido no momento exato de sua criação (LÓPEZ, 2008).

Na criação do pensamento, que acontece no exercício de pensar, ensaiamos pensamentos, outras formas de nos relacionarmos conosco mesmos, com os outros e com o mundo. E a escola como uma (e não “a”, importante destacar) instituição do saber, não seria um espaço que poderia operar com a criação de pensamento? Não seria a escola o ambiente no qual as possibilidades de criação, de exercício, de ensaio de pensamento, de escrita e de si poderiam acontecer? Como se potencializaria o pensar? Questionando-me sobre isso retorno ao que já afirmei anteriormente, de que o pensar é solitário em si, mas necessário também de ser pensado em companhia. Na escola encontramos essa companhia?

López (2008) discute sobre isso e afirma que “pensar ‘juntos’ não significa pensar o ‘mesmo’. [...] Pensar juntos não é pensar para os outros, pelos outros, ou contra os outros, mas sim com os outros” e “só se pode estar com outros à condição de perder-se a si próprio” (LÓPEZ, 2008, p.91). Vejo a escola como um espaço de pensar com os outros, no qual por vezes nos perdemos a nós mesmos para nos encontrar novamente, já diferentes. Assim, ainda que pensemos sobre a mesma coisa, os pensamentos produzidos no ato de pensar serão sempre diferentes, pois o pensamento é um acontecimento, que acontece a cada um de um jeito único.

Pensar numa perspectiva filosófica, como fala Kohan (2007), significa também entrar em um universo mais próximo das crianças, ser e estar com elas num sentido de igualdade, não de igualdade em termos de iguais, mas igualdade no sentido de um lugar juntos, o pensamento. (VENTURINI, 2019, p.152).

Esse pensar juntos, entendendo o pensamento como criação, que se opõe ao pensamento dogmático, é um acontecimento potencializado entre pares. Ser e estar com as crianças no exercício de pensamento, entendendo o encontro de professores, estudantes e provocações externas que mobilizem o pensar a fim de que se possa operá-lo como uma experimentação, um ensaio de si mesmo, como um cuidado, uma equipagem para transformação da vida.

Assim, o pensamento é sensibilidade, abertura, experiência (LÓPEZ, 2008). Experiência justamente pela “impossibilidade do pensamento fechar-se sobre si próprio. [...] O pensar é incorporal, intempestivo, puro acontecimento que só existe como efeito e deixa de existir assim que cessa de produzir-se.” (LÓPEZ, 2008, p.98). Contudo, Venturini (2019) nos chama a atenção de que para fazer uma experiência



de “pensar, precisamos de materialidade: precisamos de cores, de texturas, de sons, de palavras, de músicas, de imagens, de pessoas, de livros, de conceitos, de espaços, de temporalidades, de ócio.” (VENTURINI, 2019, p. 156-157). Em suma, precisamos de companhias, de intercessores, sejam eles de que tipo for.

Compreender o pensamento como uma experiência, como esse acontecimento com o que lhe é exterior, é considerar que o pensamento modifica o sujeito, ou melhor, constitui modos de subjetivação. Na experiência do pensamento, o sujeito se ensaia a si mesmo e pode transformar sua vida. Este é o saber que Sêneca (2018) diz ser de utilidade: o que transforma a existência. E aí, volto a pensar na escola. Não poderia ser a escola um espaço de experiência? De experimentar-se? De ensaiar outras formas de lidar com a vida? Com o pensamento? Consigo mesmo? Se trata de:

[...] propor exercícios de pensamento, exercícios que, por sua vez, nos façam pensar ainda mais. Exercícios de pensamento que implicam um devir, um processo, um movimento. Pensar a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos. (GALLO, 2008a, p.53 *apud* FÁVARI, 2016, p.59).

Exercícios de devir, que constituem como práticas de si. O exercício de pensamento a partir do que lhe é externo. Cara Senhora, apareceu um conceito caro a esse entendimento sobre o pensar e o pensamento e necessário de ser explanado, quando trago a imagem do fora do pensamento, o que é seu exterior.

Assim, disserto sobre o pensamento do fora, conceito calcado por Foucault, a partir de seus estudos em Blanchot e discutido por Ribeiro (2011). De acordo com Ribeiro, é preciso problematizar a indissociabilidade do conhecimento com o pensamento reflexivo nas práticas e pesquisas educacionais, que consideram haver um sujeito ontológico, pressupondo um ser cognitivo, que se encontra com a verdade, o que produz o conhecimento (RIBEIRO, 2011). Nessa visão, se nega a potência do pensamento como criação, as forças externas que provocam o pensar, as subjetivações produzidas com o pensar.

Considero que não há pensamento quando se opera com a reflexão, apenas reprodução de algo já feito. O pensamento, nesse caso, é aquele que cria espaços microfísicos a partir da sua exterioridade, a partir de algo antes impensável. Assim, o pensamento do fora e seu “caráter radical da experiência do pensar se encontraria numa dobra estratégica no plano de nossas indagações e de nossos posicionamentos perante a vida” (RIBEIRO, 2011, p.620) ou, como já mencionado



anteriormente, transforma nosso modo de nos relacionarmos com o pensar em si, conosco mesmos e com a vida.

Cabe ressaltar que, como bem disse Ribeiro, pensar é uma experiência radical. Tenciona e rasga nossas certezas e, especialmente, nossa forma de enxergar a vida. Pensar com a exterioridade do nosso pensamento, com o seu fora e a abertura que isso promove coloca em dúvida tudo que um dia tomamos como parte de nós. “Como já dizia Foucault (1991), trata-se da violência da provocação do fora para nos fazer pensar.” (VENTURINI, 2019, p.121). Por isso esse pensamento do fora ou como criação, cria a partir da destruição, faz-nos perder de nós mesmos. E essa é justamente a sua potência.

Um adendo importante, Senhora. Falar em exterioridade poderia levar ao dualismo interior/exterior, mas não diz respeito a isso. Trata-se de pensar o pensamento do fora como o encontro com as possibilidades de criação do pensamento, as forças que podem potencializá-lo, “com aquilo que o pensamento não pode antecipar de nenhum jeito. O encontro é um acontecimento, [...] uma relação exterior a seus termos, [...] contato com o heterogêneo, com o outro do meu pensamento.” (LÓPEZ, 2008, p.64).

Assim, o pensar acontece sempre pela provocação do fora. Esse processo de pensar instigado pelo que lhe é exterior como um exercício. O exercício do pensamento. Talvez poderíamos dizer que o exercício do pensamento é “o pensamento em busca dele próprio” (FÁVARI, 2016, p.90). É um ato de destruição e criação durante o pensar em si. Ressalto que o exercício de pensamento de que falo não é aquele que visa chegar a algum lugar, como se fosse um ponto de chegada, à lógica do desenvolvimento das teorias cognitivistas, justamente por não se tratar de reconhecimento (VENTURINI, 2019), mas como uma experimentação diferencial. Experimentação que opera com o sensível, com a provocação, com a subjetivação, um tipo de exercício que nos arranca de nós mesmos.

O pensamento diferencial distingue-se do pensamento dogmático, que acontece por representação e não problematiza o próprio pensamento, operando por manutenção. O pensar, ao contrário, exige encontro, acontecimento, movimento. (LERMEN; SCHULER, 2018, p. 293/294).

Assim, o exercício do pensamento se distingue da mera reflexão. Se encontra justamente na possibilidade de criar um pensamento singular (RIBEIRO, 2011). O pensamento diferencial ou por criação, “seria um pensar sem subjetividades fixadas,



operando com outras linguagens para além da perspectiva da representação.” (LERMEN; SCHULER, 2018, p. 293). O exercício do pensamento ou o pensar como experimentação; problematização; afetação com o exterior a ele mesmo; provocação que modifica o próprio modo de pensar, de ser, que atravessa e potencializa a existência; que gera pensamento; que nos desnuda de todas as ideias de verdade que fomos tomando e esquecendo que são também criações. Trago Kohan (2003) que, parafraseando Foucault, diz que “a infinitude no movimento do pensar não está dada pela sua ausência de limites, mas pela sua ausência de quietude.” (KOHAN, 2003, p. 228).

O pensar que é acontecimento, encontro com signos ou com a exterioridade do pensamento, movimento infinito, faz-me voltar a pensar no contexto escolar. Lidamos com a potência da inquietude do pensamento na escola? Me pergunto muito sobre o pensamento que é colocado em funcionamento nas escolas e, em meu trabalho de conclusão de curso, mencionado na primeira parte da carta, pude constatar que é bastante valorado o pensamento dogmático e as práticas prescritivas, pelo menos o que concerne às escritas analisadas.

Não se poderia convidar o outro a pensar, para além da instrução e reprodução? A pensar junto? Se entendo o pensamento como exercício, como criação, como um cuidado de si, pergunto: como podemos operá-lo através da leitura e da escrita? Essa é a composição do meu problema de pesquisa, problematizar como as práticas de leitura e escrita podem ser atravessadas pelo exercício de pensamento e o cuidado de si na escola.

Já conceituei acima o pensamento e o pensar, inclusive citei em dada parte que o pensar pode ter vinculação como um cuidado de si. E, como diz López (2008) que pensar juntos não é pensar o mesmo, lhe convido, cara Senhora, a pensar junto comigo sobre o cuidado de si, na próxima parte da carta.



2.2. Cuidado de Si: uma equipagem para a vida

Cuidar

Cuidar de uma flor é como cuidar de si mesmo. A flor é um ser vivo como nós e não vamos fazer ao outro o que não queremos que façam para nós mesmos. (COSTA *et al*, 2017, p.58).

Senhora, peço-lhe licença, mas inicio novamente com um verbete do dicionário de Costa *et al* (2017) para nosso exercício de pensar sobre o cuidado de si. No verbete encontramos tão logo o cuidar de si, comparado ao cuidado com uma flor. Com esse exemplo de que cuidar do outro – nesse caso, a flor – é como cuidar de si, lhe convido a aprofundarmos nosso entendimento sobre o cuidado de si, a partir de Foucault.

Foucault em seus estudos sobre as relações entre o sujeito e a verdade analisa o conceito do cuidado de si ao longo da história ocidental. O cuidado de si emerge como uma preparação do sujeito para o acesso à verdade, tanto entendido na filosofia quanto na espiritualidade. Sendo: a filosofia,

A forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade, [e a espiritualidade] o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade. (FOUCAULT, 2006, p.19).

É preciso que o sujeito experimente práticas de si para o acesso à verdade, da mesma forma que a verdade não se acessa pelo simples ato de conhecê-la. Essa relação implica “a necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo [...] A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito” (FOUCAULT, 2006, p.20).

Então, nesse sentido, o cuidado de si é se constitui a partir de práticas de si, produzindo específicos modos de subjetivação. Partindo desde a filosofia antiga até o período moderno, Foucault analisa como o sujeito se relaciona com a verdade e o faz a partir do conceito do cuidado de si. Observa deslocamentos no entendimento e nas práticas do cuidado de si e assim o organiza em três grandes momentos ao



longo desse período. Em *A Hermenêutica do sujeito* (curso ministrado no *Collège de France*, em 1984), Foucault apresenta detalhadamente cada período e como enxerga os deslocamentos e semelhanças entre os três momentos. Tentarei expor a você, cara Senhora, um pouco do que constituiu cada época caracterizada pelo teórico, para depois pensarmos a relação entre o cuidado de si e o contemporâneo, a partir de meu problema de pesquisa. Vejamos.

O primeiro momento do cuidado de si surge na Antiguidade, na sociedade socrático-platônica e atrelado ao preceito délfico “conhece-te a ti mesmo”, que aparece na filosofia com o personagem Sócrates. Sócrates é aquele que se ocupa de incitar os outros a ocuparem-se de si mesmos. Nesse caso, o cuidado de si estaria submetido ao conhecimento de si, uma vez que para cuidar de si, se ocupar de si é preciso conhecer-se. Mas para quê cuidar de si, ocupar-se de si, conhecer a si mesmo? Para poder cuidar do outro, para bem governar a *pólis* (FOUCAULT, 2006).

A figura de Sócrates aparece com Alcibíades, um jovem que quer se preparar para atuar num cargo político, quer governar a cidade. Então Sócrates o interpela dizendo que para conduzir bem os outros é primeiramente necessário cuidar de si, pois “a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (FOUCAULT, 2017b, p.265). E como haverá outros pretendentes ao governo da *polis*, é preciso conhecer-se para saber no que é preciso cuidar de si para ser capaz de cuidar e governar o outro. Sócrates vai fazendo com que Alcibíades se dê conta de suas carências e o convida a dedicar tempo a si mesmo, ocupar-se consigo, para desenvolvê-las.

Segundo Foucault (2006), através do diálogo e interrogações de Sócrates, podemos ver que o cuidado de si é nesse momento entendido como uma condição ao exercício do poder, como resposta a um *déficit* pedagógico e à ignorância sobre si mesmo; exercício que deve ser praticado na idade certa – quando se é jovem, antes de iniciar a carreira política. Assim, o cuidado de si é entendido como uma atividade ou um exercício de preparação para a vida. E isso só é possível quando e porque há um mestre que guia, que o faz se dar conta de si e enxergar-se, que “cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo” (FOUCAULT, 2006, p.73).

Nesse movimento do cuidado de si socrático-platônico, o outro é indispensável para atingir o eu nas práticas de si, havendo três tipos de mestres ou de relação com o outro a quem se está conduzindo: o mestre do exemplo, que



apresenta um modelo a seguir; o mestre da competência, que transmite conhecimentos, habilidades, aptidões; e o mestre socrático, que dialoga com o sujeito a tal ponto que o embarça e o ajuda a fazer descobertas, de si e do mundo (FOUCAULT, 2006).

Chegamos, assim, ao segundo momento do cuidado de si, que surge nos primeiros séculos da era cristã, com os estoicos, os epicuristas e os cínicos, na cultura helenístico-romana. Foucault diz que essa é “idade de ouro na história do cuidado de si, entendido este tanto como noção quanto como prática e como instituição” (FOUCAULT, 2006, p.101), quase como uma cultura de si. Isso porque rompem-se com as limitações do entendimento anterior do cuidado de si que determinava ser uma prática para os jovens destinados ao poder, como condição para exercer virtuosamente um cargo político e como forma quase exclusiva de que ocupar-se é conhecer-se.

O cuidado de si agora é entendido como “a constituição do sujeito ético e pensada como efeito das técnicas de si que objetivam a condução de uma vida bela”. (CANDIOTTO, 2008, p.87). Torna-se um:

Imperativo que se impõe a todos, durante todo o tempo e sem condição de *status*; [...] ocupar-se consigo não é mais uma atividade bem particular, a que consiste em governar os outros, [...] se se ocupa consigo agora, é por si mesmo e com finalidade em si mesmo; [...] e não mais se determina manifestamente na forma única do conhecimento de si. (FOUCAULT, 2006, p.103-104).

O sentido de cuidar de si, ocupar-se consigo se traduz em exercício de si. Então é um imperativo para todos, porém que nem todos praticam, já que o exercício é entendido como “uma forma de atividade vigilante, contínua, aplicada, regrada, etc.” (FOUCAULT, 2006, p.104). O cuidado de si como um exercício difícil, laborioso, exigente e artista, de estar atento a si mesmo e converter o olhar para si, como princípio de ação que operamos sobre nossa própria existência, pois é estar se produzindo a si mesmo a todo momento. É um trabalho árduo sobre si mesmo e para si mesmo.

Mas quem podia na antiguidade greco-romana dedicar tempo à si? E quem pode hoje? Uma prática que serve como uma equipagem para a vida. Equipagem, pois na prática do cuidado de si o sujeito prepara-se para ser e fazer o que é preciso quando surgirem os percalços da vida, sem abater-se (SÊNECA, 2018). Então a recompensa de cuidar-se de si é “uma certa relação consigo, ao tornar-se



inacessível às perturbações exteriores” (FOUCAULT, 2006, p.227). Constitui-se numa arte de viver, com o fim de construir uma bela existência no decorrer de toda a vida, ou como diz Sêneca (2018, p.261) para “deixar a vida melhor do que quando entrei”. Assim, “torna-se sujeito e objeto para si próprio, denotando uma subjetivação ética irreduzível.” (CANDIOTTO, 2008, p.89).

Nessa perspectiva, o cuidado de si torna-se coextensivo à vida. O que antes era somente para a juventude desloca-se para uma prática contínua, com duração de toda a existência. Desprendendo-se de um tempo específico, deve-se cuidar e ocupar-se consigo mesmo sempre, não somente na juventude. E aqui a velhice é valorada justamente por afirmar a bela existência construída laboriosamente ao longo dos anos de vida do sujeito. Nesse caso, a velhice é o ápice da vida, a sua completude.

Segundo Foucault (2006), essa nova compreensão acarreta vários micro deslocamentos: o cuidado de si vai tornando-se uma atividade crítica (em relação a si mesmo, ao outro, ao mundo), pois exige do sujeito correção e libertação dos maus hábitos e vícios, como um domínio de si sobre si, “desescravizar-se” de si mesmo para constituir a bela existência; o cuidado de si forma o sujeito para o enfrentamento perante a vida, constituindo como uma armadura, uma equipagem para que possa suportar a existência em si, com seus eventuais percalços e infelicidades, para que o sujeito saiba como agir independentemente da situação; a associação do cuidado de si e a medicina ou a terapia, entendendo que a prática de si é capaz de curar o sujeito, de salvá-lo em corpo e alma, cuja conversão que este cuidado de si provoca é de se ocupar com o que depende do sujeito, ou seja, ele mesmo, como uma conversão de si e para si (FOUCAULT, 2006).

Trata-se de um fortalecer da diferença para a lidação com o mundo, com os outros, consigo mesmo; de fazer escapes quanto à escravidão dos outros e de si mesmo. Portanto, não irá significar autodecifração de uma substância, mas de inventar estratégias de ampliação e potencialização de determinados modos de existência. (SCHULER, 2014, p.7).

Nesse sentido, o cuidado de si instrumentaliza o sujeito para produzir uma bela existência, é uma ética de si e estética da existência. Isso porque “o cuidado de si implica sempre uma escolha de modo de vida” (FOUCAULT, 2006, p.139), uma escolha que é sempre subjetivada. Também Sêneca (2018) diz, metaforicamente, que não se trata de apenas colorir a vida como um tecido, mas de impregná-la. Seria como “uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens,



cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência.” (FOUCAULT, 2006, p.11). Ou seja, o cuidado de si entendido como princípios de ação contínuos, do sujeito sobre ele mesmo, durante toda a vida, para que o seu fim seja o ápice, a completude dessa bela obra de arte que é sua existência.

Para isso, a figura do outro é também indispensável ao cuidado de si. Porém, diferentemente dos tipos de mestre do período socrático-platônico que operavam com a ignorância e memória do sujeito, agora a relação com o outro perpassa a constituição do sujeito como livre de maus hábitos e vícios. “Não é para um saber que substituirá sua ignorância que o sujeito deve tender. O indivíduo deve tender para um *status* de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum de sua existência” (FOUCAULT, 2006, p.160).

Assim, o outro do cuidado de si em uma segunda perspectiva, como a partir de Sêneca, por exemplo, é o mestre que ajuda na formação do sujeito, na constituição de uma relação do sujeito consigo mesmo que liberta dos vícios e do que Sêneca (2018) chama de agitação do pensamento. Como isso exige exercício e prática de si constante, pois não é um exercício que se finaliza justamente por compreender que o sujeito está sempre se modificando, sempre se subjetivando, conseqüentemente é preciso um mestre que conduza o treino de si. Como diz Sêneca (2018, p.176-177), “por si só, ninguém conseguirá sair do remoinho; é necessário alguém que estenda a mão” e Foucault (2006) ainda acrescenta que esse alguém que estende a mão também puxe para fora. Fora de sua relação consigo mesmo, de seu pensamento agitado e dogmático, de sua relação com a vida.

Não se trata de *educare*, mas de *educere*: estender a mão, fazer sair, conduzir para fora. Vemos pois que de modo algum é um trabalho de instrução ou de educação no sentido tradicional do termo, de transmissão de um saber teórico ou uma habilidade. Mas é uma certa ação, com efeito, que será operada sobre o indivíduo, indivíduo ao qual se estenderá a mão e que se fará sair do estado, do *status*, do modo de vida, do modo de ser [...]. É uma espécie de operação que incide sobre o modo de ser do próprio sujeito, não simplesmente a transmissão de um saber que pudesse ocupar o lugar ou ser o substituto da ignorância. (FOUCAULT, 2006, p.165-166).

Portanto, da relação do sujeito com o mestre socrático-platônico que conduz o cuidado de si do outro para tirá-lo da ignorância, se desloca para a condução do cuidado de si do outro para a constituição de uma vida bela, sendo o fim último a



relação do sujeito consigo mesmo, já na velhice. Aqui, temos o mestre como um operador sobre o sujeito, um guia, um conselheiro da existência (FOUCAULT, 2006).

Essa condução do mestre se dava, segundo Foucault (2006), por meio de exames de consciência e por relatos de si do sujeito e até correspondências entre sujeito e mestre. Nesses exercícios, as meditações sobre si e sobre seu dia/vida eram propulsores para modificações do sujeito, pois ao ocupar-se consigo, ao enxergar-se, oferecer-se ao mestre, o sujeito tomava conhecimento de si e do que estava fazendo com sua vida, tornando-se passível de transformação. O que não significa que é fácil, pelo contrário, justamente exige o outro por ser o cuidado de si uma prática laboriosa, complexa, exigente e artista.

Chamo atenção aqui para a qualificação do cuidado de si como uma prática artista, entendendo a correlação do cuidado de si com o pensamento. Compreendo que ambos os conceitos podem ser entrelaçados – de pensar e de cuidado de si – pois não estariam apartados, segundo essa perspectiva, uma vez que poderiam constituir práticas de si, modos de subjetivação e que através deles fazemo-nos artistas de nós mesmos, de nossa própria existência. Isso porque quando se fala do cuidado de si nessa perspectiva, vida e pensamento não estão separados; não é possível conhecer, acessar a verdade sem transformar a si mesmo.

E por fim, o terceiro momento do cuidado de si constitui-se, segundo Foucault (2006), pelo deslocamento dessa noção dos significados anteriores, a partir principalmente da racionalidade cartesiana do período moderno e do cristianismo. Agora, o cuidado de si é visto como um egoísmo, um amor próprio exagerado e, de acordo com o autor, esse período requalifica o conhecimento de si e desqualifica o cuidado de si. Isso porque nesse momento,

O que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele. Isto é, no momento em que o filósofo (ou o sábio, ou simplesmente aquele que busca a verdade), sem que mais nada lhe seja solicitado, sem que seu ser de sujeito deva ser modificado ou alterado, é capaz, em si mesmo e unicamente por seus atos de conhecimento, de reconhecer a verdade e a ela ter acesso. (FOUCAULT, 2006, p.22).

Esse é considerado o grande deslocamento do cuidado de si na história da subjetividade. Candiotta (2008) diz que, a partir dos estudos de Foucault, podemos ver que é um período de inexistência de relação entre ética do sujeito e estética da existência no imaginário tanto individual quanto coletivo dos sujeitos modernos. Agora, simplesmente as condições para o acesso à verdade são da ordem do



conhecimento: são intrínsecas a ele – “condições formais, condições objetivas, regras formais do método, estrutura do objeto a conhecer” – e extrínsecas – condições culturais e morais que “só concernem ao indivíduo na sua existência concreta, não à estrutura do sujeito enquanto tal” (FOUCAULT, 2006, p.22-23). Então o grande deslocamento da lógica cientificista cartesiana é o entendimento de que o acesso à verdade não produz, necessariamente, algo no sujeito, uma transformação de si ou de sua existência. Pode-se conhecer e saber sobre algo, sem que isso produza outros modos de existência, de subjetivação ou modifique ações. Necessariamente, o sujeito não age de acordo com a ética que discursa e não se preocupa com a estética de sua vida coerente com a sua fala.

Também o cristianismo introduz, ainda antes, a ideia de salvação como concernente ao pós-morte, ou seja, preciso renunciar a mim mesmo nessa vida em nome da salvação em uma outra vida. Foucault enfatiza que, nessa perspectiva, “buscar sua salvação significa certamente um cuidado de si. Porém, a condição para realizar sua salvação será precisamente a renúncia” (FOUCAULT, 2017b, p.267). A renúncia de si em detrimento de um outro que conduzirá o sujeito à salvação. Essa renúncia de si passa pela confissão e mais tarde será apropriada pelas instituições modernas, em que iremos confessar, seja para o padre, para o juiz, para o terapeuta, para o professor, para a polícia, etc.

Nessa perspectiva cristã, a conversão passa pela confissão e pela renúncia de si muito por meio do texto da Salvação, tal como um texto que revelaria toda a verdade da existência. Essa conversão cristã difere da conversão greco-romana que era de conversão do olhar para si, que faz enxergar a si mesmo e crie possibilidade de operar sobre si.

Feita essa retomada das diferentes concepções do cuidado de si ao longo da história, Foucault enfatiza que ainda assim há algo que é comum aos três períodos: o cuidado de si é sempre atravessado por um outro, um mestre. Não há como cuidar de si sem que um mestre o conduza, independentemente da concepção de cuidado de si com que se opere. E Foucault (2017a) analisa ainda algumas práticas de si empregadas no cuidado de si da era de ouro, como a escuta e a escrita. Trarei para a nossa discussão a escrita, que se articula com meu problema de pesquisa. O autor a conceitua como a escrita de si. A escrita como escrita de si se apresentava sob duas formas: os *hupomnêmata* e a correspondência. Apresentarei ambos, mas



explanarei sobre o assunto mais na próxima parte dessa carta, que trata especificamente de leitura e escrita.

O primeiro consistia num caderno de anotações, sejam elas de que tipo for, cuja utilização era de um guia de vida. Era um exercício de escrita pessoal. Assim, reuniam-se numa caderneta coisas que se ouvia, lia ou escutava como forma de transformação do sujeito. Isso porque, como coloca Foucault (2017a) não apenas pela cópia do que já foi proferido, mas por, através da reunião dessas sentenças, sua escrita, releitura e meditação sobre elas, impregná-las na alma e constituir uma outra relação de ser do sujeito. “Não se trata apenas da apropriação de discursos de verdade para torná-los seus, mas de constituir um eu por intermédio deles.” (CANDIOTTO, 2008, p.98), isso porque “a escrita de um *hypomnêmata* funcionava como um mecanismo de mobilização do pensamento, posto a serviço da verdade e da constituição de si” (FOUCAULT, 2004 *apud* FAUST, 2015, p.58).

Já a correspondência, uma escrita epistolar, era uma escrita destinada a alguém. A troca de cartas entre mestre e discípulo. Segundo Foucault (2017a), esse tipo de exercício de escrita é intercessor de modificação tanto do sujeito que escreve quanto do sujeito leitor. Isso porque “a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe.” (FOUCAULT, 2017a, p.150) e pode ser vice-versa, pois a carta é um convite à escrita correspondente de quem a recebe, logo, escreve quem leu e lê quem escreveu. Diz Sêneca (2018, p.17) que “enquanto se ensina aprende-se também”. Percebe-se aqui a reciprocidade à medida que “o cuidado do outro, pela educação, pode redundar num cuidado de si” (GALLO, 2006, p.186). Como podemos pensar esse movimento na escola contemporânea?

Também na carta, o sujeito, ao escrever, ocupa-se consigo e coloca-se para o outro e para si mesmo. Se expõe, se mostra (FOUCAULT, 2017a), e, nessa correspondência, torna-se companhia ao outro (SÊNECA, 2018). Mesmo que esteja distante fisicamente é uma presença. É como um cuidado de si consigo mesmo e com o outro. Quando se escreve uma carta:

Constrói uma narrativa de si mesmo, marcada pelo *olhar* sobre si mesmo e por um *exame* de si mesmo; aí reside o exercício do cuidado de si e o fato de constituir-se numa técnica de subjetivação. Mas é também nesse olhar-se e examinar-se que possibilita a narração de si mesmo, estabelece-se uma reciprocidade para com o outro, o convite para que o outro também se olhe e se examine. (GALLO, 2006, p.186).



Em suma, a carta como um convite ao outro a esse cuidado de si.

Assim, cara Senhora, faça-lhe também um convite. Acompanhe-me no exercício de pensar sobre o cuidado de si no contexto escolar.

Usando das análises foucaultianas, me questiono sobre como o professor se constitui hoje. Tem condições de possibilidade de ser como o mestre do cuidado, que convida o outro a cuidar de si justamente por se encontrar também nesse exercício diário, constante, repetitivo, laborioso de cuidar-se? Com as demandas e papel social cada vez mais alargado da escola, especialmente no tempo que estamos vivendo de pandemia, a docência está acontecendo entre práticas pedagógicas e burocracias administrativas infindáveis em que dificilmente há tempo para o estudo, para o pensar, para atribuir sentido e significado ao que se está fazendo. Qual espaço para o cuidado docente na escola, hoje?

Segundo Schuler (2014, p.8),

A docência tomada pelo cuidado de si exige um estar face a face com o outro e consigo mesmo no processo de diferenciação de si, [...] de colocar sua existência como questão de problematização na possibilidade de criação de outros modos de pensamento e subjetivação. Por isso, este afastamento de si diria respeito a certa dissolução dos lugares comuns da docência, associados à explicação, à transmissão e à salvação.

A autora provoca dissoluções genealógicas para pensar a docência nessa perspectiva do cuidado de si: dissolver o entendimento sobre a verdade, sobre a realidade e sobre a identidade. Isso para que possamos problematizar a docência que buscamos assumir e como ela vem produzindo modos de subjetivação nos alunos e em nós mesmos, se conduzimos a nós mesmos e ao aluno em uma prática de si, se conseguimos criar condições de enfrentamento da vida e ainda, como perguntava Foucault, nos questionarmos sobre o que estamos fazendo de nossa vida.

Penso na potência do professor como um possível intercessor de cuidado. Afinal, na escola lidamos com o exercício de pensar, e no pensar perdemos a nós mesmos, nos arrancamos por meio de forças exteriores ao nosso pensamento – textos, livros, fotografias, imagens, pessoas, temporalidades, ... – não pode ser também um professor essa força exterior? Como já vimos, no pensar nos arrancamos de nós mesmos, nos modificamos e o cuidado de si da época de ouro também presume modificação do sujeito. Logo, o pensar pode ser uma prática de cuidado de si e o professor, o mestre que convida o aluno a cuidar de si na escola.



A escola é um local em que o aluno é convidado ao conhecimento, acessando algumas verdades e considerando que isso gera transformação no sujeito, é um local em que se poderia exercitar o cuidado de si. Para isso, lembra-nos Foucault (2006), é imprescindível um mestre. Como diria Sócrates, um mestre que só faz o sujeito sentir-se sem saída por ele também estar nessa situação, enquanto professores, cuidamos de nós mesmos, ocupamo-nos conosco e depois convidamos nossos alunos a relacionarem-se consigo mesmos e com sua existência, a cuidarem de si mesmos, a ocuparem-se de si? Quando Foucault (2017b) diz que a relação conosco mesmos é ontologicamente primária, cabe perguntar se constituímos, nós professores, uma arte de viver através de nossas leituras e escritas. Nos propomos a compor, pelo ler e pelo escrever, uma bela existência? Potencializamos a vida com a leitura e com a escrita? Me parece que isso está diretamente relacionado com a concepção que temos sobre leitura e escrita e de seus papéis na escola. É o que discutirei adiante. Voltemos ao professor e ao cuidado de si.

O que muito me inquieta é como atravessa no professor os exercícios de leitura e de escrita que exige dos seus alunos. Para além da representação ou mera avaliação, as práticas escolares de leitura e escrita poderiam ser operadas como práticas ou exercícios de si, em que o sujeito se modifique e transforme sua existência em micro movimentos. Leitura e escrita como modos de subjetivação, como cuidados de si para consigo, que aconteçam através do convite do mestre, o professor, que também realiza movimentos diários ao exercício do cuidado de si. E aqui sem romantizações da escola como lugar ideal, mas como micro possibilidades nesses encontros entre as pessoas e o mundo.

Em nossa sociedade atual, a lógica de produtividade age não só nas instituições, mas nos sujeitos e até no sujeito consigo mesmo (HAN, 2015), como se precisássemos estar sempre produzindo coisas úteis a partir de uma lógica pragmática e rápida. Sobressai a utilidade das coisas e das pessoas. Na profissão docente também, sei pela experiência diária na escola, que cada vez mais o trabalho do professor se expande, as demandas de tarefas diárias/semanais nos exigem tempo e esforço, fazendo-nos afastar da possibilidade de certo cuidado. Há pouquíssimo tempo de ócio para ocupar-se consigo, para um ócio cultivado. Porém, já dizia Sêneca (2018, p.284), no início de nossa era cristã, que “novas ocupações é coisa que todos os dias temos: parece que fazemos sementeira delas; de uma, vão sempre nascendo outras. E o resultado é que continuamente vamos adiando os



“nossos estudos” e o nosso tempo de cuidado conosco mesmos. O filósofo defende a ideia de que, mesmo atarefados, tiremos tempo para ocuparmo-nos de nós, que não será perda de tempo.

Outro sintoma do nosso tempo em relação à escola que acompanha a produtividade denunciada por Han (2015), é o desempenho individual e a espetacularização do ensino (SIBILIA, 2012). À medida em que a instituição escolar adota os discursos do empreendedorismo neoliberal, estimulando a busca de um rendimento individual que se destaque diante dos outros, que seja sempre melhorado, alteram-se também as práticas pedagógicas e, principalmente, as subjetivações produzidas.

Segundo Sibilía (2012), o que antes se fazia através da leitura e da escrita, agora passa pela exibição nas telas, pela visibilidade midiática, o professor torna-se um produtor de conteúdo e o aluno um consumidor desse conteúdo digital. O contexto da pandemia mundial pela COVID-19 em 2020 mostrou que isso era latente e fez-se a saída para que a escola continuasse em funcionamento de alguma forma.

A autora ainda acrescenta que o ideal de educação muito se baseia “nos recursos próprios de cada um e na iniciativa individual, [e] os que não conseguem ficar à altura do desafio são desqualificados como fracassados ou ‘perdedores” (SIBILIA, 2012, p.102). E aí cabe questionar de que forma os alunos se constituem sujeitos nessa lógica produtiva, competitiva, que escancara as desigualdades e toma a diferença de forma negativa ao invés de considerar sua potência.

Nessa conjuntura, que espaço e que tempo dispomos na escola para pensar nos sujeitos que, como professores, ajudamos a constituir? Que espaço se tem para pensar o cuidado de si como uma prática de si que ajuda os sujeitos no enfrentamento da vida? Para pensar a docência como um cuidado de si e convite ao cuidado do outro? Para pensar a potência da leitura e da escrita como ferramentas do cuidado de si?

Pensem a docência no desmanche das ideias de verdade, de realidade e de identidade que constroem essências (SCHULER, 2014) para pensar uma docência que opere com os alunos a partir do cuidado e que crie possibilidades de constituir outros modos de lidação com a existência. Como uma resistência a essa ordem social de desempenho, pensem na possibilidade de uma docência que se ocupa com a  tica e a estética da existência. Pois, como diz Gallo (2006, p.188),



Se as instituições escolares modernas foram construídas como espaços de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes que daqueles que escolhem correr os riscos de produzir existências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibilidade de resistência e criação.

A partir dessas considerações, desse estudo teórico e das modificações que essa pesquisa já vem operando em mim, faço minhas escolhas metodológicas de operar com a pesquisa dentro de escola, com professores e práticas de leitura e escrita, em que se possam criar espaços de exercício de pensamento e de cuidado de si, operando com uma escrita em correspondência. O pensamento operado na escrita como uma prática possível do cuidado de si, como operador de uma modificação nos sujeitos e na sua existência, como criação de si e potência de vida. Que efeitos isso pode produzir? Não poderia constituir “microfisicamente” uma bela existência?

Pensemos sobre isso nessa pequena pausa até a discussão do próximo subcapítulo, ou da próxima parte dessa carta.



2.3. Leitura e Escrita: possibilidade de práticas de si, experiência, ensaio e modos de subjetivação

Ler

É entrar em outro mundo, uma imaginação diferente. É tão bom a gente ter conhecimento de todos os assuntos possíveis. Existem livros de todos os tipos, com várias histórias. Possibilita também criar outras opiniões, todos podemos ir além com a leitura. Ler é aprender, é criar. (COSTA *et al*, 2017, p.130).

Escrever

1. Colocar para fora os monstros; ato involuntário, desesperado de tentar “ser”.
2. Ato de capturar palavras. (COSTA *et al*, 2017, p.85).

Cara Senhora, lhe convido a nos determos agora sobre como as práticas de leitura e escrita são tomadas nessa pesquisa e eu não poderia deixar de dar uma olhada no dicionário produzido por infâncias que eu trouxe já nos conceitos anteriores. Os verbetes “ler” e “escrever” nos ajudarão a pensar. Nesse dicionário (COSTA *et al*, 2017), ler aparece associado à viagem, à conhecimento, à aprendizagem, à imaginação, à criação; e escrever aparece como expressão, como necessidade, como criação de si. Algumas dessas concepções se aproximam muito com as proposições teóricas da minha pesquisa. Discorrerei sobre as práticas de leitura e escrita defendidas aqui como ferramentas ao exercício de pensamento e como práticas de cuidado de si.

Considero complicado, para mim, pensar na leitura e na escrita separadamente¹, pois uma não se faz sem a outra, há aí uma relação de montagem. Então falarei sobre ambas as práticas concomitantemente, delimitando ora especificidades e potencialidades de uma, ora de outra, pensando-as associadas ao contexto escolar, que é o meu foco de pesquisa. Seguindo o fio com que eu vim tecendo minha dissertação, conceituando pensamento e cuidado de si, trago as práticas de leitura e escrita entendidas como práticas de subjetivação, como ferramental possível ao cuidado de si, que provoca movimento do pensamento, tira-nos da inércia e nos faz criar coisas em nós mesmos.

¹ Leitura e escrita são dois processos complexos, específicos e que exigem diferentes habilidades mecânicas do sujeito: a escrita envolve codificação a partir de letras e fonemas, e a leitura envolve decodificação a partir de informação visual e som (SUEHIRO, 2008). Justifico que estão relacionadas, porque não interessa nessa pesquisa discutir o processo constitutivo de cada um desses processos a partir de uma perspectiva cognitivista, mas problematizar seu funcionamento na escola, o que podem produzir, operar, transformar, trata-se de pensa-los como escrituras (CORAZZA, 2011).



De imediato, ressalto que nessa pesquisa a leitura e a escrita como mera expressão ou comunicação são problematizadas, pois reduzem o ato criativo do sujeito, enfraquecem o ler e o escrever limitando à repetição do mesmo, à aquisição de conteúdos sem que isso provoque modificações no leitor/escritor. A leitura e a escrita são tomadas aqui na sua potência, “[...] como ruptura e abertura de possibilidades [que] precisam conotar certa recusa” (LERMEN; SCHULER, 2018, p.295). Recusa de manter-se sempre o mesmo, da comodidade de leituras e escritas que não provoquem nada além de uma interpretação superficial ou de apenas prazer, de modos de pensar homogêneos, de aceitar sentidos já dados como sendo corretos/incorretos ou verdadeiros/falsos, de atender meras formalidades escolares em detrimento de experiências literárias que transformem nossos modos de ser. Entendo, pois, leitura e escrita como mecanismos propulsores de modos de subjetivação.

Segundo López (2008, p.73), “o sistema educativo, em termos gerais, [...] tem tentado atrelar de modo permanente as palavras a sentidos únicos.” As palavras não têm cordão umbilical, não carregam um sentido nato consigo e é latente problematizarmos essas questões em se tratando das escolas. Justamente por associar uma palavra a um sentido como se fosse seu verdadeiro, reduzimos leitura e escrita em boa/ruim, em correta/incorreta. Urge pensarmos a leitura e a escrita para além disso, como ferramentas de subjetivação mesmo, na sua possibilidade de produzir coisas em quem lê e em quem escreve, em modificar nossas relações com o mundo, com o outro e conosco mesmos.

Quem nunca leu algo que o incomodou, que o fez pensar coisas que nunca havia pensado, que fez “latejar” o pensamento por dias, que fez mudar algo em como enxerga e vive a vida, que o fez estranhar-se consigo mesmo? E quem nunca escreveu algo que, no instante mesmo do término, pensou que nem parecia sua própria escrita, que nunca pensou em escrever algo e na hora da escrita pôs no papel outras palavras, outros sentidos, ou quem nunca leu coisas e na hora de escrever deparou-se com uma dificuldade sem tamanho, causando incômodo, frustração e ao mesmo tempo, sentir que já não era mais a mesma pessoa que tentava escrever? Senhora, usarei uma imagem que me parece ajudar na compreensão do que estou querendo dizer: a leitura e a escrita são como a queda e a ferida. Ao mesmo em que são a queda, causadoras de uma ferida, são também a própria ferida, que causa dor, náusea, ardência e que, no final das contas, ameniza



e cicatriza, mas deixa marcas na pele, que nunca mais será lisa ou uniforme. Ou, em outras palavras, como processo de subjetivação.

Contudo, Skliar (2014, p.118) diz que lidamos com escrita e leitura quase desde o nascimento até a morte e que se tornaram “ações tão evidentes, que parece não haver margem para continuar pensando sobre essas ações, para voltar a pensá-las”. Para além das evidências (LARROSA, 1994), é preciso que nos lembremos que nosso modo de olhar e de pensar é mais livre do que imaginamos, assim como também a leitura e a escrita podem ser potencializadas se, como diz Skliar (2014) voltarmos a pensar sobre elas. Pensar, lembrando, tem a ver com exercício, com criação e acontecimento. Portanto, que possamos pensar práticas de leitura e escrita como possibilidade de práticas de subjetivação.

Pensar nas práticas de leitura e escrita para além da sua evidência nas nossas vidas do mundo letrado. Isso nos exige, e assim penso em organizar esse subcapítulo, olhar primeiro para o contexto escolar do qual falamos sobre leitura e escrita e na sequência conceituar leitura e escrita na perspectiva do pensamento da diferença com que opero na pesquisa.

Segundo Sloterdijk (2000, p.14),

Com o estabelecimento midiático da cultura de massas no Primeiro Mundo em 1918 (radiodifusão) e depois de 1945 (televisão) e mais ainda pela atual revolução da Internet, a coexistência humana nas sociedades atuais foi retomada a partir de novas bases. Essas bases, como se pode mostrar sem esforço, são decididamente pós-literárias, pós-epistolares e, conseqüentemente, pós-humanistas.

O autor defende que as mudanças pelas quais o mundo passou – desde o início do século XX até os dias atuais – modificaram nossa relação com a literatura, com o outro e conosco mesmos. Pontua que, mesmo com essas mudanças, de maneira alguma a literatura tenha findado, mas apenas que “diferenciou-se em uma subcultura” (SLOTERDIJK, 2000, p.14). O que antes era correspondência, agora é arquivado.

Em suas análises do contemporâneo, também Skliar (2014, p.111) afirma, especificamente sobre a leitura e a escrita, que “se transformaram em mercadorias e já não requerem leitores ou escritores amáveis ou amigos, mas sim consumidores.” De fato, há muitos consumidores de livros, pois nunca se publicou tantos livros (SIBILIA, 2012) e se leu tanto, ainda que essa leitura seja superficial e rápida.



A autora Sibilía (2012) faz uma análise detalhada sobre como a escola enquanto instituição originalmente que ensina, que teve (e tem) como base a leitura e escrita, vem sofrendo com o desmoronamento dessa cultura letrada, numa crise emergente. À semelhança de Sloterdijk (2000), Sibilía (2012) também argumenta sobre os impactos sentidos pela escola com o advento da televisão no século passado e que agora com as mídias das redes sociais, essa avalanche está vindo com tudo para dentro da escola. Segundo Sibilía (2012), as relações com a leitura e a escrita modificaram-se para relações com a imagem.

Esses processos detonaram uma profunda transformação das linguagens, afetando os modos de expressão e comunicação em todos os âmbitos, inclusive em campos tão vitais quanto a construção de si mesmo, as relações com os outros e a formulação do mundo. (SIBILIA, 2012, p.63).

Faço uma grande ressalva neste ponto, cara Senhora. Mesmo pensando com Sibilía (2012) sobre as mudanças no modo com as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita hoje, um contraponto referente às imagens é necessário, pois, diferentemente de como a autora traz a imagem para exemplificar as novas relações leitura/escrita, eu entendo que a imagem é potente. A imagem, é texto sem palavra. A imagem pode provocar o exercício de pensamento. Portanto, assim como há leituras e escritas simplórias, reducionistas e emburrecedoras, há imagens assim. Contudo, há também leituras, escritas e imagens que desacomodam, desestabilizam o pensamento dogmático, transformam nossas relações e fazem pensar.

Nesse contexto atual, vai acentuando cada vez mais a crise em que a escola moderna se encontra, com práticas que já não significam mais aos sujeitos que ali chegam, o que provoca a “conversão” da escola à lógica mercadológica, para tornar-se atrativa e concorrer com outros mecanismos pela atenção de sua clientela. O aluno vem se tornando um cliente do qual é importante que tenha seus interesses acatados e saia satisfeito com o produto adquirido, um ensino espetacularizado de modo que a atenção não se disperse (SIBILIA, 2012). E para que a atenção esteja voltada à aula, o que se vê é uma espetacularização desmedida, uma inovação pela inovação, por ela mesma, sem base que a sustente, tornando a escola “flexível” ante as demandas utilitaristas do mercado (LAVAL, 2004).

Segundo Laval (2004), “o utilitarismo que caracteriza o ‘espírito capitalista’ não é contra o saber em geral, nem mesmo contra o saber para um maior número de pessoas, ele vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho”



(LAVAL, 2004, p.23). Assim, priorizam-se na escola os saberes “úteis” que, reafirmam o produtivismo da sociedade do desempenho (HAN, 2015) e ao mesmo tempo o produz/transmite aos indivíduos desde pequenos.

Em contraponto, trago Sêneca (2018), que defende e nos lembra sobre a importância dos conhecimentos considerados “inúteis” à lógica utilitarista, os que transformam a existência, pois “o que importa não é estar vivo, mas sim viver uma vida digna” (SÊNECA, 2018, p.264) e também Manoel de Barros (2006) diz que “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.” (BARROS, 2006, s.p.). E então, Senhora, necessito perguntar: o que da escola produz encantamento em nós? Ler e escrever nos encantam? Esse encantamento nos transforma?

Penso que está escancarado que precisamos problematizar essa lógica produtivista e utilitária instaurada nas escolas. Laval (2004) nos adverte já no título de seu livro, “A escola não é uma empresa”! Não podemos nos deixar vencer pela norma, pela padronização de tudo, pelo poder econômico, que empresas investidoras em educação digam o que podemos ou não fazer, afinal, somos nós, professores e professoras, que estudamos e produzimos a educação pautados em concepções educacionais e não financeiras. De que forma essa lógica empresarial produz modos de subjetivação nos sujeitos? Como os alunos aprendem a se relacionar com o mundo à sua volta? Como aprendem a se relacionar consigo mesmos?

Segundo Han (2015), estamos vivendo numa sociedade do desempenho, caracterizada pelo excesso de positividade, que mostra podermos sempre mais, sempre melhor, sempre ir mais longe. O último degrau nunca é suficiente, na verdade, nunca chega; é como se fosse uma escada rolante que não tem fim. A competitividade ajuda para conseguir atingir suas metas, ajuda o sujeito a ser mais perante os outros e perante si mesmo, contudo, ao mesmo tempo, produz cansaço, sofrimento, patologia, pois não apenas se compete para ser melhor que o outro, mas ser melhor que si mesmo. A meta nunca é atingida, a pressão nunca cessa e não se pode pedir pausas, porque aí a distância só aumenta.

E na escola, observa-se também que as práticas cada vez mais condizem com essa lógica produtivista. Schuler (2019) analisando cadernos escolares de



crianças percebeu que no contemporâneo, a escrita também é da ordem da produção, chegam a ser mais de dez exercícios de escrita em um turno de aula.

A leitura e a escrita se transformaram na era da informação, mudando de estatuto ao se desviarem do ambicioso salvacionismo civilizador, de tom universalista, para focalizarem na instrumentalidade utilitária mais pontual do tipo empresarial. (SILIBIA, 2012, p.70).

A lógica empresarial adentrou a escola. O foco é aprender coisas úteis para o mercado de trabalho, e as práticas de leitura e escrita tornam-se cada vez mais quantitativas, óbvias e superficiais. De acordo com Pereira (2019, p.27), “ao que parece, o leitor moderno se preocupa mais com a demonstração de sua erudição, cultura superior e fartas leituras de inúmeros livros do que com a densidade e as possibilidades de pensar que essa leitura pode promover”. A problematização do sujeito sobre sua existência em detrimento da imagem de parecer um leitor voraz. Contudo, “nem os alunos nem os docentes costumam ser propriamente leitores – muitos deles jamais pisaram numa biblioteca, por exemplo –, enquanto as habilidades da escrita se deterioram de um modo estrepitoso” (SIBILIA, 2012, p.71). Daí o questionamento: “porque insistimos que outro leia [e escreva] e não fazemos o gesto, nós mesmos?” (SKLIAR, 2014, p.64). Assim, muitas vezes se reduz a leitura e a escrita à função comunicativa, informacional, cognitiva e avaliativa na escola, que serve somente ao sujeito aluno, e ao professor, apenas o papel de avaliador.

Contudo, muitas vezes nem o próprio professor lê mais, além do que lhe exigem e, muitas vezes, o próprio professor não escreve mais, além dos registros formais; ingenuamente imaginamos que o aluno o fará, que vai ler e escrever “com qualidade” e esse exercício lhe fará sentido? Desconsideramos o modo como a proposta é lançada pelo professor, a leitura e a escrita perpassam meramente o cumprimento de uma obrigação escolar, que tem efeito em sua avaliação, reduzindo-as a um número final, a nota. Tenho convicção das possibilidades outras que a leitura e a escrita carregam e, mesmo nesse contexto de produtividade, desempenho e competição, para além de apenas uma nota, um desgosto pelo ler e escrever obrigatório e o esvaziamento dessas práticas, ler e escrever podem operar como práticas de si que levem o sujeito a se problematizar e a problematizar a vida.

Invertendo a lógica das telas apenas para as redes sociais, tão presentes no contemporâneo, que respondem ao nosso toque e refletem nossa imagem ao mundo, pensemos nas possibilidades da leitura e da escrita, que respondem



diferente a cada leitura ou a cada escrita, por meio da experiência que tivermos e que podem criar em nós sempre outro modo de ser, de se ensaiar. Afinal, a leitura e a escrita podem ter a ver com experiência, com ensaio, com prática de si.

Para se ter uma experiência na leitura ou na escrita é preciso demorar-se, entregar-se, desnudar-se daquilo que já pudemos ser ou saber. Pensando agora especificamente sobre a leitura, é preciso “ler com tranquilidade, detidamente, sem apuro; livrar-se daquele *eu* que lê e daquilo que já sabe; evitar a busca da lei no texto.” (SKLIAR, 2014, p.71) para se ter uma experiência de leitura. Além disso, uma experiência com a leitura não se limita a interpretar e saber o significado de um texto, mas a vive-lo (PEREIRA, 2019).

Nessa perspectiva, a leitura vai além de decodificar os símbolos agrupados que formam um texto ou de entender o que eles informam. Ler pode ser um intercessor de experiências, de exercício de pensamento. Na leitura podemos encontrar companhias, que podem nos provocar a abandonarmos-nos à medida que o leitor vai se deixando afetar pelas forças do texto. “Abrir um livro, esse gesto não é somente a abertura do livro [...]. Abrem-se, de uma só vez, possibilidades e impossibilidades, o estar presente e o ser subtraído.” (SKLIAR, 2014, p.58). A experiência da leitura entendida como uma prática de si, que pode modificar o sujeito, o faz perder-se.

O autor Larrosa (2017) define leitura como uma experiência que acontece com o leitor no ato mesmo de ler. A leitura “é um diálogo entre o dito e o não dito do texto, entre o que a palavra entrega e o que retém, mas sendo o não dito o lugar essencial de onde ressoa o sentido” (LARROSA, 2017, p.128). Para viver uma experiência na leitura, é imprescindível colocar-se diante do texto sem si mesmo, sem verdades ou certezas definidas, com olhar pueril de criança (LARROSA, 2017) de quem se depara com a novidade, com o desconhecido. Também é preciso tempo; tempo para explorar a materialidade do texto (sua textura, seu cheiro, sua forma), tempo para demorar-se nas leituras (ler e reler), tempo para ater-se às nuances das palavras, tempo para deixar-se afetar pelo que o texto lhe provoca pensar e sentir.

De acordo com Skliar (2014) esse modo de relação com a leitura, não acontece no dia a dia, no que lemos no cotidiano, mas quando assumimos o papel de leitor. Só há experiência quando há leitura na leitura. Considero importante ressaltar que não se trata da leitura informacional e institucionalizada (e não que ela



não seja importante para algumas coisas), mas da leitura como experiência que potencializa o modo de pensar do sujeito leitor e como um ensaio de si mesmo. Essa experiência, sem interpretações errôneas, não é necessariamente prazerosa, pelo contrário, atravessa uma violência de (des)constituição do sujeito, de ruptura daquilo que era ao abrir um livro ou ler um texto. A partir da leitura, que nos faz perder-nos e que converte de alguma forma nosso olhar, lemos o mundo de outra forma, ou seja, pela experiência da leitura somos capazes de ler de outras formas a nós mesmos e formular diferentemente o mundo.

Como pode perceber, cara Senhora, a experiência que aqui se fala é “aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2004, p.163). Não simplesmente o que passa, mas o que atravessa a existência do sujeito, o que lhe faz arrancar-se de si, perder-se a si mesmo para tornar-se outro. Experiência como acontecimento que modifica ou transforma. A leitura pode ser então, assim como a escrita, prática de experiência que, no deixar-se afetar pela palavra, nos subjetivamos de outros modos.

Vale destacar que a experiência é outra a cada nova experiência literária, seja leitura ou escrita. Então constitui não subjetividade, mas modos de subjetivação (princípio de ação contínua sobre o ser do sujeito) pois, como afirmam Duarte e Vier (2019), não há leitura, mas leituras. Trata-se do heterogêneo, de experiências que não se repetem nem mesmo em um sujeito que lê uma determinada obra mais que uma vez ou que escreve sobre o mesmo tema diversas vezes. Podemos produzir outras coisas no ato da repetição (DELEUZE, 1988).

A leitura é entendida então como criação. Para além da capacidade de leitura de um texto e de sua interpretação do que um autor quer falar, é criar sentidos outros, interpretações outras a partir da experiência que se viveu com a leitura e a posse do texto (DUARTE; VIER, 2019). Isso porque ao abrir um livro, “abrem-se nos possibilidades de um caudal de pensamentos que nunca se sabe onde vai dar.” (CAMARGO, 2010, p.14). Afinal, o texto não carrega um sentido único em si, como vem sendo operada a leitura muitas vezes nas escolas, como interpretação com perguntas tão óbvias quanto inibidoras de pensamento, mas possibilidades: carrega palavras passíveis de experiências e essas é que darão sentido ao texto.

Pensando no contexto escolar, cabe indagar sobre o leitor que temos e que estamos formando. Para além da leitura rápida, instantânea e superficial que observamos com a era tecnológica e a sociedade produtivista, é preciso perguntar



sobre como a escola vem operando e contribuindo para reafirmar ou não esse tipo de leitura. Segundo Skliar (2014), “as instituições contribuíram muito para que a leitura vá se dissecando cada vez mais e, assim, se secando quase definitivamente. Em vez de leitores se buscam decodificadores, [...] se tem criado verdadeiros redutores de textos.” (SKLIAR, 2014, p.70).

Podemos definir essa leitura como uma relação utilitarista com o texto, de busca específica ao que “interessa”, de coleta de informações. Ainda de acordo com o autor, muitas metodologias adotadas obrigam a leitura, já que sem a exigência o aluno normalmente não leria por si, porém justamente isso faz desaparecer o leitor, empobrece a leitura e abandona a experiência de leitura (SKLIAR, 2014). Aí se entende o “andar da carruagem”, pois só dará possibilidades de experiência literária na escola o professor que lê, que escreve, que vivencia isso também.

Segundo Pereira (2019, p.11), “quando se ensina um modo de se relacionar com a leitura, não se está falando apenas de livros e textos, mas se está ensinando um modo de relacionamento com a vida, com o mundo, com os outros e sobretudo consigo mesmo.” Como dar a ler e provocar escrita se, para a grande maioria dos professores, a escrita se faz tão rapidamente, sem a demora para a criação? Como colocar a leitura e escrita entre os sujeitos como práticas de si, como exercícios de pensamento e provocar-se viver experiências com os textos (lidos e escritos) se, de modo geral, o professor não deseja ou não se deixa afetar pelo texto, usando-o apenas de modo interesseiro para alguma atividade pragmática, que dá um resultado objetivo no final, uma nota, e não a subjetivação que passe pela experiência com o texto? Urge colocarmos em funcionamento práticas de leitura e escrita que ultrapassem a objetividade, o desenvolvimento de habilidades ou a avaliação e que possibilitem a criação de pensamento, a experiência literária e o ensaio de si.

Assim, da experiência da leitura, vamos ao conceito de ensaio. “O ensaio pode ser tomado como uma linguagem da experiência, como uma linguagem que modula de um modo particular a relação entre experiência e pensamento, entre experiência e subjetividade, e entre experiência e pluralidade.” (LARROSA, 1976, p.31). Ensaiar e ensaiar-se pode ser pela leitura, mas principalmente pela escrita, donde ensaiamos com o que colhemos das leituras.

O ensaio é um modo de experiência no pensamento, na escrita e no ser do sujeito, pois preconiza modificação daquilo que era, para tornar-se algo novo. O



ensaio é marcado pelo pensamento do presente, pelo instante exato em que acontece (LARROSA, 1976). Assim, podemos associar o ensaio à criação, pensada anteriormente com Dias (2009), passível de ser destruído e constituído outro no pensar. A escrita, sendo aquilo que fazemos com o que pensamos, vemos, ouvimos, lemos, falamos ou somos naquele exato instante em que escrevemos. O sujeito se abandona, se destrói e se cria no instante mesmo em que emerge como palavra na escrita. A escrita do ensaio ou o ensaio da escrita.

As autoras Olegario e Munhoz (2014), problematizando a escrita institucionalizada, conceituam como escrita ensaística essa escrita que acontece no ensaio. Ensaio de si, de pensamento e de vida. Nessa perspectiva, “escrever é tornar-se diferente do que se é, produzir novos efeitos e outras sensações que desestabilizam a cognição, dando vazão à experiência.” (OLEGARIO; MUNHOZ, 2014, p.161). A escrita como uma prática de subjetivação, uma prática de si que acontece pela experiência com a palavra, pelo ensaio da escrita.

Necessariamente, não nos colocamos nessa escrita ensaística, mas nos problematizamos, nos abandonamos, nos criamos de outra forma pensando, escrevendo, ensaiando vida. Seria “uma escrita que pensa e que pensa sobre si mesma, e um pensamento que escreve e que escreve sobre si mesmo.” (LARROSA, 1976, p.40). Foi pensando nisso Senhora que, como lhe falei na outra carta/introdução, resolvi me aventurar a produzir minha escrita como ensaio, uma escrita ensaística e daí o formato diferente (carta) que me faz movimentar numa relação diferencial comigo mesma e que funcionou muito bem para provocar exercícios de pensamento enquanto lia e escrevia.

Voltemos a pensar sobre a escrita. Conforme a linha que puxei da conceituação da leitura como experiência, seguindo da experiência fui para o ensaio e agora, da escrita ensaística, continuarei delimitando o que afirmei acima, cuja explanação mais detalhada fiquei por dar: leitura e escrita como prática de si.

Entendo a leitura e a escrita como práticas de si pela sua potência afirmativa de vida. Através do ler e do escrever, nessa perspectiva, o sujeito pode transformar-se, pela experiência vivida, assim como modificar sua relação com o mundo. A prática de si é justamente um modo possível de subjetivação. Pensando especificamente na escrita agora, a prática de si operada pela escrita seria o que Foucault (2017a) chama de escrita de si.



As práticas de si são entendidas por Foucault (2017b) como exercícios que agem sobre o sujeito, transformando-o. As práticas de si, ou se poderia dizer prática ascética, seria “um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2017b, p.259). Assim, a escrita é vista como possibilidade de subjetivação, ou seja, como um princípio de ação sobre o ser do sujeito, seus pensamentos e sua vida, que se transformam nesses exercícios.

Segundo o autor, “a escrita constitui uma experiência e uma pedra de toque: revelando os movimentos do pensamento” (FOUCAULT, 2017a, p.142). Chamo a atenção para o conceito da experiência que aparece novamente, como uma prática que nos afeta e nos transforma. Portanto, em Foucault (2017a) temos a escrita como uma prática de si que opera sobre o sujeito, como experiência que modifica sua relação consigo mesmo e que pode constituir uma forma estética de ver e se relacionar com o mundo. Como prática de si, a escrita precisa de treino, exercício para que se transforme em uma arte de viver, que se constitua mesmo uma estética da existência (FOUCAULT, 2017a). Nesse caso, é exercício de escrita, de pensamento e, concomitantemente, de si mesmo.

Assim, “na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não pára de desaparecer.” (FOUCAULT, 2009, p.268). Pela escrita o sujeito desaparece justamente pela experiência vivida no ato de pensar e de escrever e pela transformação que acaba empenhando sobre si mesmo. Não escreve o já pensado ou o já vivido, senão não seria uma experiência de escrita. A escrita tomada nessa perspectiva como modificadora do que se pensa e do que se é pela experiência e pelo ensaio de si.

Eu trouxe brevemente na conceituação do cuidado de si do subcapítulo anterior os dois tipos de escrita que, para Foucault (2017a), operam com essa função de práticas de si: os *hupomnêmata* e a correspondência. Tendo já introduzido as duas formas e muito interessada pela escrita em correspondência, discorrerei mais profundamente sobre ela a seguir.

A escrita em correspondência (carta) concretiza alguns desses argumentos da escrita como prática de si, que se torna princípio de ação sobre o sujeito, uma vez que a escrita enviada à leitura de outrem pressupõe pensamento sobre si, exposição do sujeito, tanto para si mesmo quanto para o outro com quem se



corresponde. “A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 2017a, p.150). A carta, portanto, é um tipo de escrita com via de mão dupla, por meio da qual mestre e discípulo, ou professor e aluno, ou ainda sujeito e sujeito podem constituir exercícios de pensamento sobre si, problematizar-se e constituir-se diferentemente.

Nessa direção, retomo meu problema de pesquisa cujo objetivo é problematizar as práticas de leitura e escrita docente no atravessamento do exercício de pensamento e do cuidado de si. Considero o envio da carta do professor como uma escrita-convite ao cuidado de si, tanto ao aluno que lhe será o correspondente, como também a si mesmo, que no ato de escrever e ler as cartas ocupa-se consigo.

Por meio da escrita epistolar, tanto professor quanto aluno saem transformados pela experiência vivida, pois a carta do professor propõe exercício de pensamento do aluno, que se verá provocado a exercitar-se. Também se constitui como treino para o professor, que se põe a pensar, a escrever, a ler, a cuidar-se igualmente, pois como diz Sêneca (2018), ensinando também se aprende. Na experiência da escrita e da leitura em correspondência, remetente e destinatário, professor e aluno podem subjetivar-se, podem constituir uma arte da existência ética. Destaco que não se trata de se tornar melhor, mas outro, deixar-se afetar pela experiência no intuito de que o que se passa no pensamento também atravesse a vida.

Além disso, Foucault (2017a) adverte para outra característica da carta: é um tipo de escrita em que o escritor se torna presença na palavra. A carta é uma certa companhia ao outro, materializa sua presença por meio das palavras, pelo modo de inscrevê-las, pelo modo de se mostrar. Sêneca, que escrevia em correspondência, diz que “a mão de um amigo gravada na folha da carta permite-nos quase sentir a sua presença” (SÊNECA, 2018, p.136). Ainda podemos pensar a escrita e a troca de cartas estabelecendo um campo de diálogo, como um pensar juntos, “um processo de pensar escrevendo, um debruçar-se sobre o papel, ir tecendo nexos de sentidos no ato de escrever a própria escrita” (RODRIGUES, 2020, p.245) e como disparadora de afetos e pensamentos (FÁVARI, 2016).

Também a escrita epistolar é uma exposição ao outro, é como “uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2017a, p.153). O que se escreve,



se submete ao julgamento do outro e se torna passível de transformação pelo exercício de pensamento no ato da escrita/da leitura, numa troca recíproca. Então não se trata apenas de relatar-se ou narrar-se. Mas de, através do pensamento, da escrita e da exposição ao outro, do relato e da narrativa viver a experiência de olhar-se, pensar-se, cuidar-se, ocupar-se consigo e talvez modificar-se, criando princípios de ação outros para consigo e com sua vida.

Segundo Sloterdijk (2000), a escrita em correspondência tem uma função tele comunicativa no sentido que aproxima pessoas geograficamente distantes, mas também põe em marcha uma vida desconhecida, que ainda não está manifesta, latente. Ocupando-nos conosco e escrevendo uma carta, nos produzimos e nos damos a ler para o outro. O conhecido em nós deixa de ser e o desconhecido toma forma e ganha espaço, ensaiamo-nos... naquele momento, naquela escrita, naquela experiência de perder-se diante de si e do outro. Pela troca de cartas, podemos deixar de ser quem éramos e nos tornar outro, com a companhia de um outro, que assume papel de nosso mestre.

O autor ainda diz que livros são como cartas longas enviadas a amigos (SLOTERDIJK, 2000). Não pude deixar de notar a referência à carta, pois pelo livro um autor se dá a ler e dá a ler seus pensamentos, que nos ajudam a formular nossos próprios pensamentos e constituir-nos a partir da colheita da leitura em nossa própria escrita. Também fiquei pensando no quanto a carta hoje entrou em desuso com o advento da tecnologia digital e os meios de leitura/escrita com teclados e telas. É mais ou menos o que vemos também com os livros físicos e aí me questiono qual seria o efeito de subjetivação do envio e troca de cartas dentro da escola, sendo que tanto carta quanto a instituição escolar são tachadas por vezes de arcaicas. Porém, se não fosse a carta pela carta, só para aprender um gênero textual e exercitar outro tipo de escrita, mas tomada na sua potência de escrita em correspondência, como possibilidade de prática de cuidado consigo e com o outro, de transformação de quem se é e do que se pensa?

A experimentação que fiz com meus alunos no ano de distanciamento e escolas fechadas em 2020 com a nossa troca de cartas, comentada na carta introdução, evidencia as possibilidades que vivemos por meio desse tipo de escrita. As cartas tornaram-se companhia, aproximaram quem estava longe, tornaram-se um tipo de diálogo tanto com meu aluno quanto comigo mesma. Penso que criamos um meio de exercícios de escrita, de pensamento e de cuidado entre nós, em que



provocações ao outro eram ao mesmo tempo afetações em si. A palavra escrita tornou-se marca no papel e nas vidas dos sujeitos que experimentaram uma escrita correspondente num tempo de pandemia mundial. As cartas tornaram-se microfissuras de espera, de companhia e de cuidado, uma forma materializada de escrita num tempo excepcionalmente solitário para alunos e professores. Como respiros, nos ajudou a oxigenar o pensamento e problematizar nossas relações com a vida, num momento histórico e mundial marcado pela dificuldade de respirar, tanto para quem foi contagiado pelo vírus, quanto por quem não saiu de casa.

Diante de tudo isso, cabe problematizarmos como leitura e escrita vem sendo operadas na escola usualmente. Em seus estudos, Aquino (2011) afirma que nas escolas, muitas vezes, a escrita resume-se à aprendizagem de estilos e gêneros literários, limita-se à função avaliativa que afere conhecimentos adquiridos pelos alunos e é subordinada em detrimento da leitura em que a capacidade de escrever decorre da habilidade de ler. Problematizando tais formas de colocar em funcionamento tanto escrita quanto leitura, Aquino (2011) defende a recusa às metodologias de escrita e leitura disciplinar-pedagógica pela potência dessas práticas como também pelos sujeitos ali envolvidos, como uma recusa ética que indague pelos modos de vida produzidos pela escrita e pela leitura.

Em suma, a escrita é como um intercessor ao exercício do pensamento, pode ser uma prática de si cujo fim é a modificação do sujeito e de sua relação consigo mesmo e com os outros. Isso, por meio de uma experiência de escrita, uma escrita-acontecimento, uma escrita como modo de vida (AQUINO, 2011), em que tanto a vida é propulsora de escrita, quanto a escrita produz modos de existência. Compreender leitura e escrita como exercício do pensamento e de si mesmo, rompendo com a ideia de expressão do pensamento somente e da representação do já dado (LERMEN; SCHULER, 2018).

Já vimos, Senhora, que pensar juntos não é pensar a mesma coisa (LÓPEZ, 2008), que cada um vive uma experiência diferente com as mesmas proposições. Contudo e por isso mesmo coloco em questionamento as práticas de leitura e escrita na escola que poderiam funcionar não com todos lendo e escrevendo as mesmas coisas, mas com o professor se colocando junto ao aluno, lendo e escrevendo também, deixando-se provocar e afetar pelo exercício, vivendo experiências literárias pela leitura, ensaiando escritas outras, desnudando-se das tantas certezas e verdades que limitam a ser sempre o mesmo e movimentando-se com o



pensamento, com a leitura, com a escrita para possibilidades de outras formas de viver e de se enxergar. Criar brechas na organização utilitarista escolar para poder sentir fluir e viver as possibilidades de experiência da leitura e da escrita como práticas de cuidado de si, em que necessariamente não saímos melhores ou piores, apenas transformados, apenas outros.

As práticas de leitura e escrita se compõem no jogo de subjetivação do sujeito. Através da leitura dos pensamentos de outro, tomando-os para nós e constituindo outra coisa que se materializa pela escrita, podemos formar um corpo, um *ethos* para a vida (FOUCAULT, 2017a). Também é interessante lembrarmos que a leitura em demasia nos agita o pensamento, nos dispersa, e a escrita em excesso esgota nosso pensamento (SÊNECA, 2018). Daí cabe problematizar as práticas de leitura e escrita escolares, especialmente as docentes para essa pesquisa, pensando na dispersão ou esgotamento com que são operadas, basicamente na lógica utilitarista.

Qual leitura e qual escrita possível ao docente no contemporâneo? Defendo que não cabe ao professor apenas a leitura e a escrita burocrática (e necessária) ou a engessada, que reproduz as mesmas verdades sempre. Leitura e escrita possíveis ao docente hoje são as que provocam exercício de pensamento, o cuidado de si, que podem equipar de algum modo para a arte de viver e que problematizem o ser ético do sujeito. É preciso criar brechas no gesso da organização escolar para que essas práticas de leitura e escrita possam acontecer. E falando em quebrar o gesso, me pergunto: o que se produziria se o professor lesse e escrevesse não somente para si, mas também para os seus alunos e com eles?

Penso que a escrita em correspondência tem algo de potente à subjetivação que poderíamos forçar na escola, deixar que afete os sujeitos que se envolvem, desestabilizando por uma fração de tempo a escrita e a leitura objetiva e interesseira e o modo como produzem os sujeitos. Como, cara Senhora, a escrita em correspondência pode produzir movimento na escola? As cartas entre docentes e alunos provocariam exercícios de pensamento, cuidado de si e do outro, experiência e ensaio de escrita, de leitura e de si? Consideremos que “talvez a escola ainda seja um dos poucos lugares para a contemplação, para fazer o ‘inútil’, como ler um poema, escrever um conto, copiar do quadro um texto à mão” (SCHULER, 2019, p.8) ou escrever uma carta.



Portanto, é imprescindível desligar as chaves habituais usadas na leitura e na escrita escolar, que visam medição de habilidades ou conhecimentos e entender leitura e escrita como intercessores que podem possibilitar o exercício de pensamento que, por consequência, podem operar como práticas de cuidado: cuidado de si e cuidado com o outro, que transformem sujeito e seu modo de viver. Isso porque, nessa perspectiva, a vida não se desvincula do pensamento, da escrita e da leitura. Pois, se a leitura nos provoca a arrancar-nos de nós mesmos, a escrita é rasgar em pedaços aquilo que nos arrancamos na leitura e, por mais paradoxal que possa ser, concomitante à destruição, criar-se, constituir-se, tudo ao mesmo tempo. Eis a experiência da leitura e da escrita como prática de si.

Destaco que não se trata de pensar romanticamente ou de forma idealizada a leitura e a escrita como salvadoras ou imaginar como possibilidade diária de operarmos com essa perspectiva diferencial. Pelo contrário, se trata de desacomodar o modo de ler, de escrever, de pensar, de ser, de se relacionar com o externo, por meio da criação de espaços, brechas no cotidiano, em que sejam possíveis outros modos de lidação. Que sejam brechas possíveis de reabertura de tempos em tempos, embaralhando um pouco a rotina de leitura e escrita escolar habitual.

E assim, volto aos verbetes com que abri esse subcapítulo, que dizem que ler e escrever são criação, são necessidade. Considerando leitura e escrita como prática de si, exercício de pensamento e ensaio de vida. Enviar-lhe-ei outra carta, com explicações de como operei metodologicamente para movimentar meu problema de pesquisa.

Cuide-se, Senhora Robusta dos Conceitos. Até breve!

Com carinho,
S.L.



3. À SENHORA DOS CAMINHOS



Fonte: NEVES (2007)



À SENHORA DOS CAMINHOS

Bom Princípio, 04 de maio de 2021.

Cara Senhora dos Caminhos!

Espero que essa carta lhe encontre bem e contemplando o caminhar. Início trazendo-lhe um presente, uma máxima que lhe acompanhe no decorrer da leitura dessa carta: “*ao pintor dá mais prazer ao pintar do que terminar o quadro*’ [Átalo]. (...) Ele goza o fruto de sua arte; enquanto pintava, porém, saboreava a própria arte.” (SÊNECA, 2018, p.23).

O que pensas sobre esse saboreio do caminhar? Com essa carta, lhe contarei sobre o caminho de minha pesquisa, agora que lhe expus as bases teóricas que me guiaram até aqui. Chegamos ao ponto em que eu lhe apresento o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa.

Faço a abertura dessa carta com Sêneca (2018), justamente porque ele nos diz da potência do caminho. O caminho é tão importante quanto o ponto de chegada. Tão bom quanto apreciar a obra final, é saborear cada etapa de sua produção. O que venho defendendo é uma ética e uma estética da existência através de práticas de leitura e de escrita, que provoquem o exercício de pensamento e o cuidado de si, certo? Nesse viés, importa mais a constituição laboriosa e contínua de uma bela existência, que, ao final, ao se deixar a vida, deixasse a sua existência como uma obra de arte ao mundo, produzida dia após dia. E, foucaultianamente pensando, para além de saber quem somos, interessa mais compreender como estamos nos tornando quem somos. Como estamos produzindo nossa obra de arte existencial. O caminho tem a ver com experiência e, como diz Larrosa (2019), não podemos programar a experiência, pois ela é da ordem da vida, é afetação e relação com o que nos acontece.

Neste capítulo/carta, portanto, apresento os procedimentos metodológicos, o caminho trilhado, para depois, no capítulo/carta seguinte, contar-lhe sobre as experiências vividas durante o caminhar e o que do vivido deixarei para a posteridade, registrado em cartas para outros, futuros possíveis leitores. Porquanto,



para além de meras formalidades do passo a passo de uma pesquisa científica, olhar o caminho metodológico nos faz perceber de onde partimos e por onde fomos.

Já dizia Foucault que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 2017, p.13). Trago essa ideia de pensar diferentemente do que já se pensou, porque nessa pesquisa houve um aprofundamento significativo de minha parte, enquanto pesquisadora, na perspectiva com que venho me aproximando cada vez mais do pensamento da diferença. Além disso, a ideia de olhar diferentemente também se aplica às minhas inquietações referentes às práticas de leitura e escrita na escola. Como já mencionei anteriormente, em meu TCC da graduação observei escritas de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental e propus uma oficina filosófica de leitura e escrita realizada com eles. Contudo, quando me dei conta de que, para olhar os exercícios dos alunos, primeiro devo observar os exercícios dos professores, passei a pensar diferentemente essas questões e, assim, novos conceitos atravessaram minha pesquisa e minha existência. Isso porque, de fato, o estudo e a vida não estão dissociados.

Assim, inicialmente, fiz uma retomada de minha trajetória acadêmica e profissional para olhar a mim e perceber como chego até as proposições dessa pesquisa, justificando minhas escolhas teórico-metodológicas. Feito isso, o primeiro movimento de pesquisa, ainda sem um problema definido, foi realizar uma pesquisa bibliográfica na base de dados de pesquisas da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), maior agência financiadora de pesquisas no Brasil. Essa revisão do que já foi pesquisado/publicado possibilitou a seleção de produções que me ajudaram a pensar a pesquisa e também evidenciou a importância de pesquisa no campo das práticas de leitura e escrita nessa perspectiva teórica do pensamento da diferença.

Precisei realizar dois movimentos de busca, operando com diferentes descritores e combinações para encontrar materiais que se relacionassem com minha pesquisa. Como detalhado na carta do apêndice A, “À Senhora dos Endereços já visitados”, encontrei 8.825 publicações em periódicos e 1.799 publicações entre teses e dissertações. Desses, selecionei apenas vinte e dois títulos que me ajudavam a pensar e adensar minhas proposições, ainda que somente por aproximações teóricas. Isso porque verifiquei que: pouco se produz de



pesquisas no Brasil que compreendem práticas de leitura e escrita na perspectiva do pensamento da diferença; a maioria das pesquisas lida com leitura e escrita como cognição e comunicação; a escrita de cartas é apenas entendida como aprendizagem desse gênero literário; e pouco se opera com Sêneca e suas proposições filosóficas da época do cuidado de si, estudado por Foucault, atrelando à leitura e escrita escolar.

A partir das leituras e dos meus questionamentos, defini o problema de pesquisa: *como as práticas de leitura e escrita docentes podem ser atravessadas por exercício de pensamento e constituírem cuidado de si?* Também defini o objetivo geral da pesquisa, que foi problematizar as práticas de leitura e escrita docente entendidas como exercício de pensamento e cuidado de si, e os objetivos específicos foram criar uma oficina de práticas de leitura e escrita que considerem o exercício de pensamento com docentes em uma escola pública do Vale do Caí, por meio da escrita de cartas; problematizar os exercícios de leitura e escrita realizados.

Depois disso, na carta/capítulo seguinte, conceituei o campo teórico com o qual trabalho, apresentando os principais conceitos utilizados na pesquisa – pensamento (Foucault, López, Dias, Ribeiro e outros), cuidado de si (Foucault, Sêneca, Schuler, Candioto, Gallo e outros), leitura e escrita (Foucault, Sêneca, Larrosa, Skliar, Aquino, Han, Sibilia e outros) – e os conceitos que vinculo a estes, como pensar, pensamento por representação, pensamento dogmático, pensamento reflexivo, pensamento como criação, pensamento do fora e exercício de pensamento, prática e exercício de si, relação com o mestre, subjetivação, *hupomnêmata* e correspondência, experiência, ensaio, práticas de si e modos de subjetivação.

Para dialogar com o problema proposto, optei por uma metodologia inventada, inspirada no diagnóstico do presente foucaultiano e na cartografia, perpassado pelo exercício das cartas na oficina com professoras.

Cara Senhora, anterior à cartografia como método nas ciências humanas, temo-la como ciência da geografia, e é importante saber de onde surge o método para compreender suas pistas de funcionamento. Segundo a Associação Cartográfica Internacional, “a Cartografia é a ciência, a técnica e a arte de produzir e usar mapas” (RYSTEDT, 2014, p.1), que requer de um bom cartógrafo, além de conhecimento científico e técnico, “habilidades artísticas quando se trata de escolher os tipos de linhas, as cores e os textos.” (RYSTEDT, 2014, p.1). Exatamente a partir



dessa composição de linhas, desse processo de produção de mapas a partir da interpretação e lidação com os dados do cartógrafo, nesse trabalho técnico e concomitantemente subjetivo, que Deleuze e Guattari formularam a cartografia como método de pesquisa (KASTRUP; BARROS, 2009). A cartografia surgiu como resposta à necessidade de um método que expresse o processo em andamento de uma investigação, que não limite a pesquisa ao produto final desse processo, que não se fixe em regras rígidas nas quais não cabem as subjetividades produzidas nesse processo (KASTRUP; BARROS, 2009).

Segundo as autoras,

[...] a cartografia não comparece como um método pronto, embora possamos encontrar pistas para praticá-lo. Falamos em praticar a cartografia e não em aplicar a cartografia, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares. A cartografia é um procedimento *ah hoc*, a ser construído caso a caso. Temos sempre, portanto, cartografias praticadas em domínios específicos. [...] a proposta de Deleuze e Guattari não é a de uma abordagem histórica ou longitudinal, e sim geográfica e transversal. A opção pelo método cartográfico, ao revelar sua proximidade com a geografia, ratifica sua pertinência para acompanhar a processualidade dos processos de subjetivação que ocorrem a partir de uma configuração de elementos, forças ou linhas que atuam simultaneamente. (KASTRUP; BARROS, 2009, p.76-77).

Assim, o método cartográfico não busca representar objetos e realidades já dadas ou solucionar problemas, mas acompanhar processos e a produção de subjetividades dos sujeitos envolvidos, tanto pesquisador quanto pesquisado (KASTRUP, 2019). A cartografia é um método de pesquisa-intervenção, em que o cartógrafo, a partir de pistas metodológicas e não regras fixas e rígidas da cientificidade moderna, não apenas acompanha o processo com os participantes da pesquisa, mas o vivencia junto. Não se trata de “saber sobre”, mas de “saber com” (ALVAREZ; PASSOS, 2009). É preciso habitar o território existencial do campo da pesquisa, “implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p.131).

A pesquisa que surgiu de minha inquietação inicial “pediu” pela cartografia. Não seria possível usar um método que apenas fosse representar o objeto de pesquisa, observando-o de fora, buscando uma certa neutralidade de pesquisadora, porque primeiro, nem existe neutralidade por mais que tenhamos esse ideal. Toda pesquisa, mesmo a mais comprovadamente científica e rigorosa com base na ciência moderna dos experimentos que demonstram a teoria criada, possui uma interpretação, o olhar de um pesquisador. Segundo, porque o campo que criei para a



pesquisa, a oficina com professores, não poderia deixar de ser habitado por mim também para que, criando um coletivo, pudesse estar atenta ao que fosse surgir nos encontros, deixando-me implicar pelas forças colocadas em funcionamento e observando as linhas possíveis de serem criadas com as experimentações dos encontros. Não seria possível traçar o plano, fazer a montagem (RODRIGUES, 2020), unir as camadas do vivido se eu não participasse e me implicasse com o processo. Isso porque a cartografia lida “com afetos, abrindo nossa atenção e nossa sensibilidade a diversos e imprevisíveis atravessamentos.” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p.277).

Portanto, a cartografia não é um método fechado, com regras e passos a serem seguidos em experimento, mas um caminho composto por pistas metodológicas que o próprio cartógrafo observa enquanto ele mesmo o produz e trilha. Para tanto,

[...] é preciso que o próprio cartógrafo esteja em movimento, afetando e sendo afetado por aquilo que cartografa. O cartógrafo cartografa sempre o processo, nunca o fim. Até porque o fim nunca é na realidade o fim. O que chamamos de final é sempre um fim para algo que continua de uma outra forma. Se não conseguimos enxergar movimento é porque alguma coisa está impedindo, e lançar o olhar para isto é também função do cartógrafo. A cartografia é, desde o começo, puro movimento e variação contínua.” (COSTA, 2014, p.69).

Nessa perspectiva, o aprendiz de cartógrafo nunca sabe inicialmente o que irá encontrar, apenas segue as pistas metodológicas do caminho, enquanto caminha, junto ao campo existencial em que se inseriu, junto aos coletivos com os quais trabalhará. A pesquisa cartográfica envolve deixar-se afetar, implicar-se com o vivido e com o mundo, transformar o mundo conhecendo-o, transformar a si mesmo durante a pesquisa, envolve pensamento e cuidado de si. Daí que, com a cartografia, não cabe perguntar o que é que vemos, buscar as essências das coisas, apresentar verdades, mas justamente pensar como compor com o que vemos (COSTA, 2014), que afetações provocam o que vivemos, que subjetivações produz, e, como perguntaria Foucault, como estamos nos tornando quem somos. “Este segundo tipo de pergunta nos direciona ao processo, entendendo o cartógrafo enquanto criador de realidade, um compositor, aquele que com/põe na medida em que cartografa” (COSTA, 2014, p.70).

Senhora, nesta pesquisa tracei o plano cartográfico com as linhas, camadas e forças experimentadas na oficina de leitura e escrita docente operando com as



cartas produzidas, com falas e discussões trazidas pelas participantes nos encontros. Justifico, portanto, outra escolha. A cartologia é o estudo de cartas, teórico ou prático, e de documentos cartográficos. Aqui, numa escrita ensaística, pensei em cartas de dois tipos: cartas no sentido mais conhecido e utilizado como gênero de escrita na oficina, e nas cartas geográficas, os mapas, que se relacionam com a origem da cartografia. Portanto, compus uma cartografia a partir de uma certa cartologia. Cartografei as cartas escritas, assim como as falas e discussões levantadas pelas professoras participantes durante a oficina.

Por fim, depois de definir o método que pôs em movimento meu problema de pesquisa, criei a oficina com práticas de leitura e escrita docente como instrumento de produção conjunta da empiria da pesquisa. O intuito foi criar possibilidades outras de operar com leitura e escrita na escola, constituindo exercícios de pensamento e práticas de cuidado de si. A ideia foi pensar junto com a escola e experimentar práticas de leitura e escrita em companhia, e não dizer como esses exercícios devem ser feitos. As produções na oficina foram cartografadas, analisando as pistas do que foi colocado em funcionamento na experiência do vivido.

Senhora, saliento que não se trata de transformar para o certo ou para o melhor (os sujeitos e as práticas escolares). A oficina foi pensada com o intuito de propor exercícios que poderiam vir a ser experiências, a criar pensamentos e possibilitar brechas para o exercício do cuidado de si e dos demais.

Em seguida, durante o exercício de analisar e traçar as linhas dessa cartografia, convidei os sujeitos que caminharam ao meu lado nessa pesquisa para contribuir com a sua validação. Afinal, Passos e Kastrup (2013, p.392) convidam a pensar:

Como atestar a validade de pesquisas que visam a acompanhar processos, mais do que a descrever estados de coisas; que investigam produção de subjetividades e processos de individuação que nunca se concluem nos limites estritos das formas individuadas; que objetivam mapear o coletivo de forças que está na gênese das formas dos fenômenos estudados; que conhecem porque interferem e transformam a realidade?

Nem tudo que envolve experiência é cartografia. Um relato de experiência ou relatório, por exemplo, não é cartografia. Os autores provocam pensar na consistência e validação da experiência cartográfica, já que uma pesquisa cartográfica lida com pistas e não metodologia rígida com passos específicos para a verificabilidade de seus resultados, é importante que se coloque o plano traçado em



avaliação e validação por pares. Dessa forma, validar uma pesquisa cartográfica exige voltar às diretrizes que a orientam e avaliar como a dimensão processual da realidade se insere na pesquisa e constitui o plano comum de forças. Assim,

Propomos que a validação seja realizada em três níveis de avaliação – a autoavaliação realizada pelo próprio pesquisador, a avaliação pelos participantes da pesquisa e a avaliação por pares – o que vem a compor a ideia de avaliação distribuída [...], porque nenhum dos seus três níveis pode sozinho dar conta da avaliação do processo de investigação. Por outro lado, não se pressupõe que a validação de uma pesquisa cartográfica se realize apenas ao final da investigação e de maneira definitiva [...]. A validação se realiza em três níveis, ao longo do processo da investigação e contando com o que para além desse processo advém como os seus efeitos. (PASSOS, KASTRUP, 2013, p.393).

Em vista disso, meus colegas do Grupo de Pesquisa Carcarás ajudaram a olhar a empiria da pesquisa e contribuíram com as suas análises e seus pontos de vista sobre as produções e falas da oficina. Com meu olhar e o deles, compus uma parte da carta direcionada às professoras participantes da oficina (capítulo analítico) e enviei-a às destinatárias via e-mail. Neste e-mail convidei-as a olhar criticamente para a minha produção acerca do vivido na oficina e a fazer parte da pesquisa não só na produção dos dados, mas das suas análises também. Explico que enviei apenas uma parte da carta e, com a sua ajuda, a pesquisa ganhará consistência e será validada por todos os sujeitos envolvidos. Pedi, ainda, que me retornassem com suas impressões, contribuições, críticas e/ou sugestões através de uma carta e já indiquei o envio das outras partes da carta em momento posterior para sua apreciação crítica.

Dessa forma, tenho validada a dissertação nos dois níveis propostos pelos autores Passos e Kastrup (2013): com os pares (aguardando ainda passar pela conversa com os pares na Banca de Defesa) e com as participantes. Já o primeiro nível, a validação pela autoavaliação, feita por mim, fui realizando no decorrer de minha escrita, juntamente com o momento específico para tal, nas considerações finais.

A seguir, cara senhora, apresento-lhe a organização da oficina e as especificidades de cada encontro.



3.1. Oficina de leitura e escrita docente: experimentações de exercício de pensamento e cuidado de si

A “Oficina de leitura e escrita docente: experimentações de exercício de pensamento e cuidado de si”, protocolada junto à UNISINOS, tinha como objetivos: realizar oficina de leitura e escrita com os professores que sejam atravessadas por exercícios de pensamento e cuidado; problematizar o modo como nos relacionamos com a literatura; experimentar outras relações com a literatura por meio das práticas de leitura e de escrita em correspondência, constituindo equipagens para a vida e para a sala de aula. Para tanto, os encontros foram programados com base nas seguintes linhas: Leitura, escrita e a docência; Leitura e escrita epistolar; Tipologias de cartas e a literatura; Leitura, escrita, pensamento e cuidado; Escritas em correspondência (literárias e filosóficas). A oficina emerge, pois, como um espaço de experimentações dos professores, com exercícios de leitura e de escrita, estudo e provocações ao pensamento e ao cuidado de si, como um tempo/espaço para as infâncias dos docentes.

Foi realizada em uma escola municipal do Vale do Caí, localizada entre a região metropolitana e a serra gaúcha. A escolha desse local se deu pela imersão possível nessa escola, considerando uma das pistas operacionais da cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020), pela abertura da escola para a realização da pesquisa, além das possibilidades de trabalho com um grupo de professores considerável.

A oficina foi organizada da seguinte forma: um encontro por semana com duração de duas horas cada, ao longo de dez semanas (de março a maio de 2021), acrescidos de encontros com o texto que cada participante deveria realizar durante a semana. Assim, totalizamos quarenta horas de estudo e de exercícios de leitura e escrita, que, conforme explicado na carta convite enviada aos professores, foram certificadas pela Universidade como curso de extensão (o projeto extensionista enviado à UNISINOS não foi anexado à pesquisa, por conter informações pessoais dos participantes).

O grupo de professores a quem se destinou a oficina era dos que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida escola, cujo convite foi feito através de uma carta escrita à mão, digitalizada e enviada via aplicativo de mensagens, *WhatsApp*, a cada um, no seu contato de telefone particular. Esta carta



apresentou a proposta da oficina, convidou quem fosse se interessar, trouxe citação literária, assim como apresentou os termos legais para a participação e o benefício de certificação ao final (apêndice B). Em resposta, os professores que desejassem participar, deveriam retornar por escrito, na forma que lhes conviesse, dando o aceite ao convite. A carta convite foi enviada a todos os professores dos anos iniciais desta escola e para a equipe diretiva.

Iniciamos a oficina com o aceite de oito professoras, todas mulheres, porém, por compromissos escolares, três delas não puderam participar. Portanto, a oficina aconteceu com cinco professoras, além de mim. Entre as participantes, havia docentes com mais de 20 anos de carreira, outras no início da sua carreira docente e ainda integrantes da equipe diretiva da escola.

Entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a quem aceitou o convite para que fosse assinado em duas vias e entregue uma delas a mim, pesquisadora, a fim de comprovar a anuência das participantes (o termo encontra-se nos apêndices, porém sem as assinaturas, para garantir o anonimato das participantes). A outra via ficou com a participante, para que tivesse ciência dos termos acordados. Também criei um grupo no *WhatsApp*, para o envio dos links de acesso às reuniões da plataforma *Google Meet*, dos textos para leitura em casa e como canal de comunicação entre as participantes.

Observando os protocolos sanitários contra a COVID-19, a oficina ocorreu de forma remota, pela plataforma *Google Meet*. Os encontros foram gravados, com o consentimento das professoras participantes, para compor junto aos exercícios escritos a empiria da pesquisa. Ressalto que foi mantido o sigilo quanto à identidade das participantes, bem como o uso das gravações é restrito a essa pesquisa.

Em relação à ética da pesquisa, gostaria de esclarecer que, apoiada pela resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), essa pesquisa não passou por um Comitê de Ética em Pesquisa (CONEP). Essa decisão justificase pelo Artigo 1º da resolução 510/2016 que diz que não serão registradas pesquisas pelo sistema CEP/CONEP que objetivam “o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (BRASIL, 2016) e pelo Artigo 3º, que define os princípios éticos, resguardados nessa pesquisa e pelos Artigos posteriores referentes ao consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa e a obtenção de tal anuência dos participantes.



Assim sendo, assegurada pela resolução nº 510/2016 do CNS, a pesquisa que teve como participantes professoras, portanto pessoas adultas, que foram convidados a participar via carta-convite contendo todas as informações bem explícitas e ainda, para quem aceitou o convite, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinado em duas vias. Também obtive novamente autorização, de forma verbal, no primeiro encontro da oficina para o uso exclusivo a esta pesquisa dos dados que seriam produzidos nos encontros, os quais foram gravados com consentimento. Isso a fim de ter assegurada a autorização de todas as participantes e deixando bem evidenciada a ética desta pesquisa, garantindo todos os direitos de participantes, definidos no Artigo 9º da resolução, bem como a postura de pesquisador responsável e em concordância com a ética de uma pesquisa na área das Ciências Humanas.

Ainda sobre as questões éticas da pesquisa, gostaria de destacar algo sobre o material empírico cartografado, que aparecerá logo mais. Durante a realização da oficina e no momento de envio das produções escritas das professoras para mim, em diversos momentos as participantes me sinalizavam partes das cartas que poderiam entrar na pesquisa e partes que não. Isso porque acabamos lidando com muitas afecções e, portanto, por questão de cuidado e de respeito, alguns trechos ficarão somente entre a escritora (participante) e eu (leitora única). Por isso, algumas partes de escritas foram suprimidas quando as transcrevi nas linhas cartografadas abaixo.

Voltando à oficina, uma das propostas foi a escrita de cartas. Com diferentes destinatários e uma troca de cartas entre professores e alunos, a ideia era criar brechas possíveis de exercício de pensamento e práticas de cuidado de si em conjunto, provocando o movimento do pensamento. Buscando aqui pensar o professor como um mestre do cuidado, que convida o seu aluno a cuidar-se, por estar ele também cuidando e ocupando-se consigo. Outra proposta foi em relação às leituras literárias, que sempre faziam a abertura do encontro. O intuito foi criar brechas microfísicas possíveis para pensar práticas de leitura e escrita docente como práticas de si, constituintes de modos de subjetivação, para além do utilitarismo da leitura e escrita burocrática e obrigatória problematizadas nas cartas/capítulos anteriores.

Ressalto ainda que tivemos participação especial em dois encontros da oficina. Minha professora orientadora, a professora Betina Schuler, e o colega do



Grupo de Pesquisa Carcarás, Marcelo Vier. Cada qual participou de um encontro, a fim de contribuir, potencializar a discussão e viver juntamente ao coletivo formado encontros com textos e de pensamento sobre a escola e suas práticas de leitura e escrita.

Logo mais, apresento a programação da oficina, já com as alterações a partir do vivido. Isso porque em alguns encontros acabamos não conseguindo dar conta de todos os momentos previstos, uma vez que outras conversas eram mais latentes às professoras participantes. Com o olhar atento ao que falavam, não pude interromper os exercícios de pensamento em suas conversas. Portanto, a descrição dos procedimentos adotados em cada encontro está de acordo com a realidade vivida ao longo das dez semanas de duração da oficina. E, assim como Manoel de Barros (2010) inventou a Oficina de Desregular Natureza, inventamos aqui uma oficina de fagulhar pensamento.

3.2. Programação da oficina

Senhora, nesta descrição da programação da oficina, coloquei apenas os títulos e autores dos textos utilizados. As referências completas dos textos encontram-se junto às demais referências da pesquisa, na parte específica para tal.

Quadro 1 – Programação da oficina

1º ENCONTRO - 01/03/2021	
Disparador: Leitura, escrita e a docência	Leitura literária: As vontades (Lygia Bojunga – A bolsa amarela, p.7-17)
<ul style="list-style-type: none">- Apresentações a partir de um excerto literário (essa informação será enviada anteriormente, para que façam a seleção do excerto).- Conversa inicial para explicar o objetivo da oficina e a pesquisa participante.- Significado de <i>skholé</i> e o tempo de ócio e o clima anti-pragmático desta oficina (PPT com excertos para ler e discutir).- Conversa inicial sobre suas práticas e/ou hábitos de leitura e de escrita: Leem? Escrevem? O que leem? O que produzem de escrita? Como? Quando? Em que condições? Como isso os afeta? Por quais livros ou autores são apaixonados?- Leitura do livro “Fico à espera” (Davide Cali e Serge Bloch). Conversa sobre o que esperam... dessa oficina, sobre o que esperam quando leem algo e quando escrevem, o que esperam quando propõem leituras e escritas aos alunos, o que esperam da profissão...- Cada uma escreve uma frase e depois juntamos e lemos o texto das nossas esperas.	



Encontro com o texto (em casa): Ler o texto “Literatura, experiência e formação” (Larrosa) + escrever: o que esse texto me faz lembrar de alguma experiência que eu tive em sala de aula com os alunos?

2º ENCONTRO - 08/03/2021

Disparador: Leitura, escrita e a docência

Leituras literárias: Conto Felicidade clandestina (Clarice Lispector) + Função do Leitor (Eduardo Galeano)

- Leitura espontânea de sua escrita.
- Conversa, estudo e discussão do texto que ficou como leitura de casa (conversa sobre o texto e as experiências que tiveram ao lê-lo).
- Que tipos de textos tenho lido? Que tipos de textos temos lido com nossos alunos? Quais nossos critérios de escolha? O que fazemos com essas leituras? E com a escrita, como nos relacionamos com ela?
- Retomada do conto de Lispector e a relação com o livro, com a literatura: que relações mantemos com a leitura e a escrita enquanto docentes, que “ensinam” ler e escrever?

Encontros com o texto (em casa): Ler o texto “Do ler e do escrever” (carta 84 - Sêneca) e destacar uma frase para conversa no próximo encontro + transformar a escrita anterior em uma carta.

3º ENCONTRO - 15/03/2021

Disparador: Leitura e escrita epistolar

Leituras literárias: A uva e o vinho (Eduardo Galeano) + Amor à primeira vista (Wisława Szymborska)

- Conversa, estudo e discussão do texto que ficou como leitura de casa (atentando no final para a forma desse texto).
- Assistir trechos do filme O carteiro e o Poeta (1994).
- Conversa sobre as impressões, sentimentos, pensamentos provocados pelo filme.
- O que nos comove na leitura? De onde tiramos as composições com as leituras? Qual/quais nossa inspiração?
- Atentar para as cartas novamente.

Encontro com o texto (em casa): Escrever uma carta, tanto faz para quem, tanto faz o assunto, o tempo ou o tipo de carta que será escrita. Apenas deixar-se afetar pelo exercício, pelo que lhe passa no exato momento da escrita.

4º ENCONTRO - 22/03/2021

Disparador: Tipologias de cartas e a literatura

Leitura literária: A cartomante (Machado de Assis)

- Conversa/compartilhamento de ideias sobre o exercício de escrita.
- Conversa sobre os tipos diferentes de cartas, o grupo vai citando os que lembra...
- Algumas cartas importantes na História (seleção com Rilke, Sêneca, Van Gogh, São Paulo)
- Livros sobre/com cartas: power point com os livros, conversar sobre:
A caligrafia de Dona Sofia – André Neves
O mundo de Sofia – Jostein Gaarder



Querido John – Nikolas Sparks

Antes que o mundo acabe - Marcelo Carneiro da Cunha, Roberto Conte, Ado Henrichs

Querido mundo, como vai você? A história de um pequeno menino com uma grande missão – Toby Little

A culpa é das estrelas – John Green

Qual mais conhecem/gostam/já leram? (escrita no slide compartilhado na tela).

Encontros com o texto (em casa): Ler o texto “Escrita como estranhamento” (p.131 a 135 – Skliar) e escrever um pensamento que o texto provocou pensar, uma afetação experimentada com o texto para conversa no próximo encontro.

5º ENCONTRO - 29/03/2021

Disparador: Leitura, escrita, pensamento e cuidado

Leituras literárias: Conto Restos de carnaval (Clarice Lispector) + Respiração (Clarice Lispector)

- Conversa sobre os exercícios de escrita até então, como tem sido: compartilhamento espontâneo.
- Conversa sobre o que o texto que ficou para ler em casa nos provoca pensar (leitura dos escritos feitos sobre o texto).
- Conversa sobre a situação de pandemia e o que sentimos como professores, como pessoas, em relação aos alunos e a potência da leitura e da escrita para os ajudar a nos equipar, para lidar com a vida.
- Iniciar escrita da carta.

Encontros com o texto (em casa): Em 2020, vivemos muitas coisas que nos transformaram: escrever uma carta para si mesmo, tanto faz em que tempo. Pode ser de 2020 para o futuro, do futuro olhando para o passado de 2020, pode ser quando criança imaginando o futuro, escrever sobre as afetações vividas nesse período, uma carta-cuidado para nós mesmos.

+ ler o texto “Por uma leitura-escrita da atenção na escola e que se pergunta como viver” (Schuler), grifar frases ou fazer anotações para discutirmos o texto, com a autora, no próximo encontro.

6º ENCONTRO - 05/04/2021 (Participação da Prof.^a Betina Schuler)

Disparador: Leitura, escrita, docência e cuidado

Leituras literárias: Conto Banhos de mar (Clarice Lispector) + Poema Escova (Manoel de Barros)

- Conversa sobre o exercício do encontro anterior. Leitura espontânea se alguém quiser compartilhar.
- Conversa sobre o que o texto nos fez pensar, sobre nossas relações com a literatura como professores, com o cuidado de si: deixar-se afetar pelas leituras, pelas escritas, pelo outro, pelo mundo à nossa volta, viver as experiências, criar uma relação com a literatura de suporte mesmo, como equipagem que ajuda a suportar a vida - discussão guiada pela Prof.^a Betina.

Encontros com os textos (em casa): Escrever uma carta para seus alunos. Como ela será? De que tipo? Fabulada? Com a criação de algum personagem ou história? Em que tempo? Com excertos literários? Sobre o que será a carta? Usando literatura? Cada uma escolhe como será.

+ Ler carta 6 (Sêneca).



7º ENCONTRO - 12/04/2021	
Disparador: Escritas em correspondência (literárias e teóricas)	Leitura literária: A caligrafia de Dona Sofia (André Neves)
<ul style="list-style-type: none">- Conversa sobre o exercício do encontro anterior. Leitura espontânea se alguém quiser compartilhar (da sua carta ou resposta de aluno).- Provocar que pensemos juntos sobre o encontro com o texto do Sêneca, como nos afetou e o que nos fez pensar.- Pensar juntos (que não é o mesmo que pensar a mesma coisa) o porquê de a escolha do gênero carta para essa oficina.- Excertos de Sêneca sobre a potência da carta + excertos Foucault sobre a potência da carta + “Amigos”, da Ula (Sérgio Sardi) + Verbete “CARTA” do livro Estátuas de Nuvens (COSTA et al.) para pensarmos sobre essa escrita em correspondência, em que os sujeitos que escrevem se colocam na escrita para o outro, uma escrita que expõe, que desnuda, que se dirige e afeta o outro, mas que também acontece naquele que escreve.- Conversa de como se sentem com os exercícios de escrita propostos até agora, como isso as afeta (se afeta), o que provoca pensar.	
Encontro com o texto (em casa): Assistir ao filme Central do Brasil (https://www.youtube.com/watch?v=At_aRq6JsiE)	

8º ENCONTRO - 19/04/2021 (Participação do colega Marcelo Vier)	
Disparador: Leitura, escrita, pensamento e cuidado	Leitura literária: trechos de O mundo de Sofia (Jostein Gaarder)
<ul style="list-style-type: none">- Conversa sobre O mundo de Sofia.- Fala sobre o cuidado de si, a transformação que as cartas operam na personagem, filosofia como modo de vida e não apenas como reflexão, pensamento que vira <i>ethos</i>.- Retomar trechos do filme Central do Brasil (1998), a partir de imagens e fazer relações do filme com o livro O mundo de Sofia e as nossas afetações como professores.- Conversa sobre o filme e o deixar-se afetar vivido pela personagem escritora de cartas: a “reflexação”², sobre as afetações de ação vividas e experimentadas, como nos afetamos pelo filme, o que disso podemos criar, como nos deixamos afetar pelas experiências literárias que vivemos com nossos alunos em sala de aula.- Provocações a partir de imagens, a reflexão e a “reflexação”.	
Encontro com o texto (em casa): Escrever carta aos seus alunos. Sobre o que você convidaria o outro a pensar junto a você? Será uma carta com mais perguntas do que respostas, com proposições para pensar, para pensarem juntos, porque o pensamento e o cuidado não estão dissociados. Tema livre (sobre si, sobre o aluno, sobre o mundo, sobre o tempo, sobre a vida, sobre qualquer coisa pequena do cotidiano, sobre o que lhe está afetando nesse exato momento e que você convida seu aluno a pensar também?). (Observação: se tiver alunos se correspondendo pelo primeiro exercício, pode ser feito em resposta, mas observando as proposições de agora também).	

² Usamos esse termo no sentido de uma reflexão que não opere apenas por repetição ou reprodução, mas como princípio de ação que se coloca em funcionamento sobre si a partir do ato de refletir.



9º ENCONTRO - 26/04/2021	
Disparador: Leitura, escrita e a docência	Leituras literárias: Ocaso do século (Wisława Szymborska) + poemas no livro A caligrafia de Dona Sofia (André Neves).
<ul style="list-style-type: none">- Conversa sobre o exercício do encontro anterior.- Leitura espontânea se alguém quiser compartilhar.- Leitura do texto “Pela escrita docente com tempero” (Sabrina Lermen, produzido para o X CIFE – ainda não publicado, por isso só leitura oral, sem compartilhamento do texto escrito).- Conversa sobre o texto. O que dá a pensar?	
Encontro com o texto (em casa): Ler o texto “Um povo capaz de <i>skholé</i> ” (Larrosa, Venceslao) + escrita: Como escrever uma carta para os alunos a partir do texto lido?	
Algum trecho literário que gostaria de ler/compartilhar conosco no próximo encontro? Alguma paixão sua?	

10º ENCONTRO - 03/05/2021	
Disparador: Leitura, escrita, docência, pensamento e cuidado	Leituras literárias: Conto Sobre importâncias (Manoel de Barros) + Poemas de Obrigado (André Neves) + Poema O devir das vozes literárias (Sabrina Lermen) + leituras literárias das participantes
<ul style="list-style-type: none">- Conversa sobre o que o texto “Um povo capaz de <i>skholé</i>” nos provocou pensar. PERGUNTA: o que a gente quer apresentar de mundo aos alunos pelas cartas e convidar a pensar a si e ao mundo?- E o exercício de casa? Quem quiser pode compartilhar a carta escrita.- Caminhada filosófica com companhias: 10 minutos para uma breve caminhada, com 1 excerto teórico diferente para cada uma, enviado pelo WhatsApp durante o encontro. Ler o excerto e sair para caminhar, o que dá a pensar?- No retorno da caminhada, escrever seu pensamento em forma de pergunta.- Conversa sobre esse exercício.- Roda de conversa sobre o vivido durante a oficina, sobre as afetações dos exercícios de leitura, de escrita: “O que eu espero” do 1º encontro foi vivido? Expectativas suas, consigo mesmo, o que pensava que iria viver na oficina e o que de fato experimentou, o que lhe passou, lhe aconteceu?- Leitura literária: Para onde vão as coisas que passam? Do livro “Ula, brincando de pensar” (Sérgio Sardi).	
Encontro com o texto (em casa): Como último exercício dessa oficina, escrita de carta entre vocês/nós, professoras, mulheres, quem somos hoje, agora, nesse exato momento, sem indicações de como ela deve ser, em que tempo, formato ou do que deve tratar. Escrever pela afetação do momento.	
CONVITE: vamos continuar estudando, lendo e escrevendo???	

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Portanto, a partir das pistas teórico-metodológicas da cartografia e da oficina construída coletivamente, seguimos para outra etapa deste caminhar, que é olhar com atenção e cartografar em linhas possíveis a empiria produzida. Esta, destaco,



81

foi composta de escritas de cartas, falas gravadas e discussões abertas nos encontros da oficina.

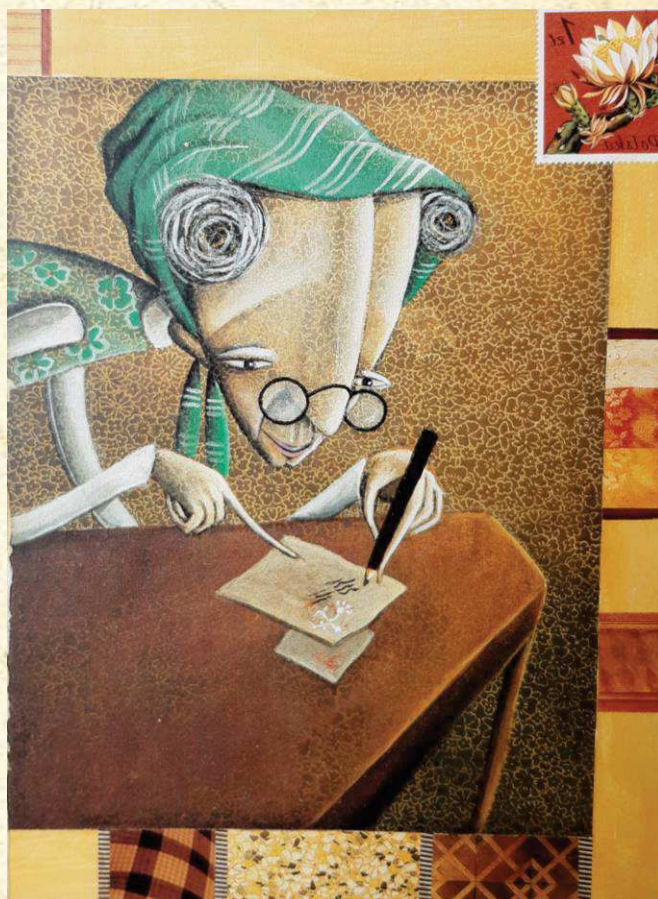
Este foi o caminho até aqui. Assim despeço-me, Senhora dos Caminhos, olhando para trás e vislumbrando a pesquisadora que eu era e não sou mais, por ser já outra.

Com carinho,

S.L.



4. ÀS MESTRES QUE ESCRIVEM



Fonte: NEVES (2007)



ÀS MESTRES QUE ESCREVEM³

Bom Princípio, 06 de outubro de 2021.

Estimadas Mestres que escrevem!

“Como colocar a escrita no meio? Que escritas? Somente as que estão aqui e agora presentes, as breves, as que respondem a demandas, as que relacionam a escrita com o trabalho e não com a criação ou com a singularidade, ou com a subjetividade, ou com a intimidade?” (SKLIAR, 2014, p.119).

Com esses questionamentos, de certa forma postos no meio de nossa oficina, inicio essa carta, na expectativa de que ela lhes encontre bem e ainda despertadas para a literatura e para as possibilidades que experimentações de leitura e escrita suscitam em nós, professoras. Quando lhes convidei para participar de minha pesquisa do mestrado, contei um pouco das minhas proposições de estudo e como tudo aconteceria – dentro do que é possível planejar numa prática de leitura e escrita como a nossa, ligadas à literatura, à filosofia, à educação que provocam o pensar/experimentar. Não estava propondo um exercício comum de ler ou escrever, mas algo que provocasse de alguma forma exercícios de pensamento em nossos encontros, impulsionados por arte e diálogo. O que produziríamos ainda era uma incógnita e, mais do que confirmar hipóteses ou defender uma ideia sobre as práticas de leitura e escrita, deixei-me viver junto com vocês os encontros, propunha os exercícios e os realizava junto a vocês. Foi um afetar e me deixar afetar. Passados alguns meses após o término da oficina, me detenho, finalmente, a escrever-lhes.

Este foi um momento bastante delicado de minha dissertação, caras Mestres, pois desejo lhes apresentar as análises do material empírico produzido em nossa oficina ou nós poderíamos chamar de produções da oficina, deixando espaço para a artesanaria nessa oficina. Talvez vocês me perguntem, por que é delicada essa etapa da pesquisa? Talvez porque melhor do que usar a palavra análises, seria usar a ideia de montagem⁴, esse ensaio possível a partir da oficina. Pois, conforme

³ Carta às professoras que participaram da oficina, todas mulheres.

⁴ Conceito de montagem discutido na tese “Montagem - Por uma escrita em educação”, de Elisandro Rodrigues. UNISINOS, São Leopoldo, 2020.



mencionei nas cartas/capítulos anteriores, realizei uma pesquisa ensaística, cujas proposições de leitura e de escrita buscaram provocar o exercício de pensamento e o cuidado de si, entendendo esses exercícios como intercessores de subjetivação dos modos de existência, de transformação do sujeito. Portanto, depois de ter vivido a oficina com vocês, professoras, durante dez semanas, sinto-me também provocada pelas experiências e transformação vividas.

Os encontros, as conversas, as escritas, as trocas e experiências que vivi com o nosso coletivo me tocaram muito profundamente. Durante a oficina, fui fazendo anotações, deixando-me afetar junto a vocês o que suscitavam não só as proposições de leitura e de escrita, mas as conversações. Através da oficina pude compreender de outra forma os conceitos que eu vim estudando, ao que lhes sou grata. E isso já me apresenta indícios possíveis de escrita.

Por que só lhes escrevo agora? Precisei de tempo: este fator foi fundamental para que meu olhar de experiência vivida se “convertesse” em escrita. Também porque o acesso às memórias e experiências acaba sendo sempre original e novo, pois criamos diferentes significações para o vivido (LAPOUJADE, 2017) e eu tentei ser o mais coerente possível, dando-me tempo para pensar nas temporalidades da oficina. Por isso, realizo um ensaio de análise com esta carta e conto com as suas possíveis e bem-vindas ressalvas e contribuições sobre o que escrevi. Portanto, aguardarei uma resposta sua à essa carta! Isso na intenção de validar (PASSOS; KASTRUP, 2013) e qualificar minha análise do que experimentamos na oficina.

Assim, nesta carta deixo falar a experiência do estudo teórico sobre a experiência da oficina. Ou na linguagem de aprendiz de cartógrafa que sou, colocar a questão sobre a qual pousarei meu olhar atento que, ao mesmo tempo em que mostra as forças agenciadas, traz à tona as linhas traçadas na oficina e configura o próprio campo perceptivo do território existencial do nosso coletivo (KASTRUP, 2009). Para tanto, retomei meu problema e objetivos da pesquisa, minhas inquietações e conceitos estudados, para pensar essas camadas possíveis de ensaio das afetações que lhes entrego agora, como uma carteiraira.

Situando-as um pouco, a análise que fiz de nossas produções foi a partir do “método” da cartografia, apoiada em autores como Kastrup e Passos. É um modo de fazer pesquisa nas Ciências Humanas que acompanha e considera o processo de subjetivação vivido pelos participantes, que tem consistência e validação diante de



algumas pistas teórico-metodológicas, como é o caso dessa carta que lhes envio: fizemos a oficina juntas e agora, nas análises, lhes convido a pensar junto comigo.

Neste movimento de cartografar o vivido, apresento-lhes três linhas que tracei, fazendo a transcrição e observando com atenção nossas discussões e produções escritas: a carta ao tempo (atravessamentos de temporalidades), a carta à docência (evidenciando a responsabilidade docente assumida) e a carta aos encontros (trazendo as relações vividas entre docência, escrita e subjetivação).

Ainda antes disso, explicarei como fiz para nomeá-las, usando referências literárias trazidas por cada uma na oficina, de modo a manter sigilosa sua identificação pessoal. No primeiro encontro vocês trouxeram uma obra literária de que gostam ou que de alguma forma marcou sua vida. Peguei essas obras para identificar cada uma de vocês, porém algumas não puderam participar desse primeiro encontro, então fui à procura de outras citações literárias que vocês trouxeram ao longo dos encontros e até do último, em que eu lhes convidei a fazer uma leitura literária para o grupo.

Inicialmente minha ideia era identifica-las pelo nome do autor ou autora, porém houve repetição de nome. Assim, identifico-as com parte do nome da obra, ressaltando que não necessariamente o significado habitual dessas palavras as represente. Então temos: a *professora Maquiavel*, que citou o livro “Maquiavel: educação e cidadania”, de Lídia Maria Rodrigo em um encontro, livro resultado de uma pesquisa sobre educação e o indicou para as colegas; a *professora Alquimista*, que citou o livro “O alquimista”, de Paulo Coelho no primeiro e no último encontro da oficina, fascinada com os simbolismos da história; a *professora Sonetos*, que encontrou o livro “Cem sonetos de amor”, de Pablo Neruda, em sua estante durante um dos encontros, muito surpresa; a *professora Monge*, que citou o livro “O monge e o executivo”, de James Hunter, que diz emprestar e apresentar muitas pessoas com esse livro que lhe marcou muito positivamente e fala sobre a criação de líderes; a *professora Minutos*, que citou o livro “Onze minutos”, de Paulo Coelho, como o livro que a fez gostar de ler e que, coincidentemente ou não com esse nome, foi uma das professoras que não conseguiu concluir a oficina, participando apenas dos primeiros encontros; a *professora Flores*, que citou o livro “Há flores sobre as pedras”, do espírito Lucius, pelo médium André Luiz Ruiz, que diz ler muito desde a primeira gravidez e cujo livro lhe ajudou a compreender o momento de maternidade sendo muito jovem; e a *professora Casmurro*, que citou o livro “Dom Casmurro”, de



Machado de Assis, cujo tipo de escrita do autor lhe fascina e que marcou muito sua vida na época de Ensino Médio. Duas professoras não são mencionadas, pois participaram apenas do segundo encontro, não fazendo referência a nenhuma obra literária e com participação mais tímida, sem muitos comentários.

Também citaram O anjo de mochila azul (Diogo Almeida), O milagre da manhã (Hal Elrod), A bolsa amarela (Lygia Bojunga), romances do Nicholas Sparks, livros de poemas de Érico Veríssimo, O pequeno príncipe (Antoine de Saint-Exupéry), carta de Públio Lentulus sobre Jesus, Maria Madalena (Margaret George), carta Manifesto ecológico (Chefe Seattle), O andar do bêbado - Como o acaso determina nossas vidas (Leonard Mlodinow), Obax (André Neves), Jesus o homem mais amado da História (Rodrigo Alvarez) e Paixões Que Ferem (Américo Simões, ditado por Clara). À oficina coube também as provocações de encontrar com outras literaturas e formas de pensamento, para além das habituais de cada uma.

Colegas, evidencio ainda o pedido feito por algumas de vocês em alguns exercícios de não compartilhar com outras pessoas ou não utilizar determinadas partes de suas escritas na pesquisa. Evidentemente, cumpro com o seu desejo, mas também chamo a atenção para a boniteza deste pedido. Autorizar/não autorizar o uso de partes de cartas mostra o quão caros foram os exercícios da oficina para vocês; mostra o quanto vocês se abriram ao exercício e realizaram as escritas como práticas de si. Por isso, vocês verão que há partes de cartas suprimidas, e outras aparecem na íntegra, precisamente conforme sua autorização.

Feitas as explicações iniciais, convido-as, professoras, a pensar comigo cada uma das linhas cartografadas.



4.1. Carta ao tempo: atravessamentos de temporalidades

HISTÓRIA

Tenho 39 anos.
Meus dentes têm cerca de 7 anos a menos.
Meus seios têm cerca de 12 anos a menos.
Bem mais recentes são meus cabelos
e minhas unhas.
Pela manhã como um pão.
Ele tem um história de 2 dias.
Ao sair do meu apartamento,
que tem cerca de 40 anos,
vestindo uma calça jeans de 40 anos
e uma camiseta de não mais do que 3,
troco com meu vizinho
palavras
de cerca de 800 anos
e piso sem querer numa poça
com 2 horas de história
desfazendo
uma imagem
que viveu
alguns segundos.
(MARQUES, 2021, p.22).

“Se desejam saber quão breve é sua vida, que calculem quão exígua é a parte que lhes toca” (SÊNECA, 2019, p.81).

Queridas professoras, inicio essa parte da carta com Sêneca e ao seu estilo de escrita epistolar – com uma máxima provocadora que introduz o tema da carta – e com esse poema de Ana Martins Marques que, poeticamente, nos faz pensar sobre os tempos da vida e as durações das coisas. Quanto dura cada coisa que vivemos? Como lhes toca esse poema?

A primeira linha cartografada que lhes apresento é a das temporalidades.

A oficina aconteceu dentro de um período de tempo cronológico (o das segundas-feiras à noite) e em espaços variados (a casa de cada uma de vocês foi espaço para as nossas experimentações). Cartografei e trago para vocês os atravessamentos de temporalidades da nossa oficina. As leituras que realizamos provocaram, de certa forma, tais exercícios de pensamento acerca do tempo, com a personagem Raquel em “A bolsa amarela” (BOJUNGA, 2002), que tinha a vontade de crescer e ser grande; a trama de “Fico à espera” (CALI; BLOCH, 2007), que representa fases de uma vida; os escritos de Sêneca sobre a existência; ou ainda os exercícios de escrita das cartas, que exigem a noção de tempo na escrita. Mas, para



além deste tempo vivido e das leituras, a ideia de tempo atravessou fortemente a oficina, tanto em suas falas, quanto na realização dos exercícios propostos: marcas de tempo cronológico e marcas de sua suspensão. Como uma carta ao tempo grávida de muitos afetos, convido-as à discussão dos diferentes tempos e temporalidades colocados em funcionamento na oficina.

A gravidez é o período de geração de uma vida. Durante a gravidez muitas coisas são percebidas, sentidas e criadas. A gravidez acontece de dentro para fora, do si para o outro. Gravidez é espera e “a espera se define, primeiramente, como um afeto que se produz no tempo” (LAPOUJADE, 2017, p.15). A gravidez é tempo cronológico – às vezes maior, às vezes menor. A gravidez também é tempo de intensidade. A gravidez é premissa de dar vida, cuidado, movimento, pensamento, desacomodação, ruptura, dor, dilaceramento, força, alargamento de vida e potência de criação. Não por acaso trago essa imagem da gravidez para pensarmos. Lembra o momento vivido por uma de nós durante a oficina. E não nos lembra também o que vivemos em relação à leitura, à escrita e ao pensamento? Vivemos processos de subjetivação. E não poderíamos dizer que a oficina foi tempo de estarmos grávidas juntas e ao mesmo tempo, grávidas de nós mesmas e de nossas produções?

Nietzsche diz que a gravidez e o amor materno podem se comparar com o processo do artista com a sua obra, pois tem um quê de propriedade, ocupação, entendimento e entreter-se. Diz ele: “a gravidez tornou as mulheres mais doces, mais pacientes, mais receosas, mais submissas; de igual modo a gravidez intelectual cria o caráter dos espíritos contemplativos que se aparenta com o caráter feminino.” (NIETZSCHE, 2008, p.43).

Antes de prosseguirmos, eu gostaria de fazer uma ressalva quanto a essa afirmação de Nietzsche: problematizo essa imagem de mulher (doce, paciente, receosa e submissa) e não penso que a gravidez represente isso. Para além da visão problemática sobre as mulheres contida nesse excerto, eu o trouxe para tomar essa ideia da gravidez feminina em semelhança com a gravidez intelectual.

Acompanhamos a gravidez física, de uma das integrantes de nosso coletivo, mas também gestamos uma gravidez intelectual e afetiva. Essa palavra “contemplação” de que fala Nietzsche (2008) também surgiu na oficina e é como, de uma forma crítica, lhes convido a olhar para o que pude analisar de nossas



experimentações na oficina. O que desejo de vocês então nesse momento? Uma contemplação crítica ou uma crítica contemplativa do que segue.

Assim, ante a potência dessa imagem da gravidez, vamos continuar a gestação dessa cartografia, que se faz no “entre”... Entre perceber e pensar ou entre pensar e escrever. No “entre” se cria. Assim como a gravidez acontece num determinado tempo cronológico, que varia de gestação para gestação, também nossa oficina aconteceu num determinado tempo cronológico. Inicialmente programado um parto, porém ele também foi acontecendo no “entre”. Entre nossas leitura e escritas, entre nossas discussões e pensamentos, entre uma semana e outra íamos, em dores de parto, nos criando. O que eu, como pesquisadora, imaginava observar ao final da oficina, fui percebendo entre um encontro e outro, entre uma escrita e outra. E o tempo, tão cronológico no início, foi se transformando também. Ao final, já não nos importava onde os ponteiros do relógio apontavam, apesar das tantas tarefas que cada uma de nós – professoras – ainda teríamos para dar conta após o encontro. O tempo foi suspenso, vivemo-lo de outra forma, mesmo que em brechas.

Estão lembradas? Vocês também sentiram dessa forma? Recapitulando falas e escritas, compus a linha cartográfica, juntamente à discussão teórica, e quero ver se faz sentido para vocês o modo como pensei e se, de alguma forma, traduz o vivido (apesar de que nunca serei totalmente fidedigna, pois tudo que eu disser será também uma criação e profanação do vivido, a partir das minhas memórias e do meu estudo, e esta é a beleza da cartografia).

O que é o tempo? Como podemos conceituá-lo? Esta é uma noção complexa e muitos teóricos e autores que já pensaram sobre o tempo. Trago para pensarmos duas formas de conceituar tempo que fazem muito sentido para mim.

O tempo perpassa sempre uma ideia de duração. Instantes consecutivos que duram de alguma forma, num determinado período em que coisas acontecem. Esse período seria a duração. É a duração nessa ideia de tempo (pois há diferentes modos de enxergar a duração). Por exemplo, nossa oficina aconteceu em dez semanas. Pensando assim, vinculamos sua duração a um tempo mensurável. Contudo, nem tudo que vivemos pode ser medido, não é?

O filósofo Bergson, conceitua duração como “tempo vivo”, movimento (TREVISAN, 1995). Também diz que este tempo vivo, tempo em movimento, essa duração que passa assim que tomamos consciência de que existe, podemos



separar em dois tipos: a duração homogênea (partes de igual natureza e/ou outras semelhanças, como o tempo da aula, dos dias, dos anos. É o período que dividimos em partes iguais, trata-se da extensão do tempo); e a duração heterogênea (partes de natureza desigual e/ou outras diferenças, como o tempo de um momento específico, da experiência que vivemos, de um instante que marca nossa existência, trata-se da intensidade do tempo).

Assim, pensando nas práticas escolares, podemos dizer que vivemos uma duração homogênea, composta pelo ano letivo de tantas horas-aula; e durações heterogêneas, que vão se constituindo dos momentos de intensidade vividos no fazer-aula. Ou, considerando nossa oficina, em que vivemos uma duração homogênea – o tempo de dez semanas – e durações heterogêneas – tempos de experiências com a leitura e a escrita, em que nos deixamos afetar.

Podemos tencionar essa duração entendida como cronologia de um fato ou acontecimento atentando que não se trata tanto da quantidade mensurável de tempo, quanto de como o tempo atravessa a existência de alguém. Em *Alice no País das Maravilhas*, Lewis Carrol (2002) traz essa provocação sobre o tempo: o autor coloca Alice e o Chapeleiro em diálogo e este afirma não se tratar de gastar o tempo, como se fosse uma coisa, mas de conhecê-lo, como a uma pessoa. Já em uma releitura da obra para o cinema, Alice questiona ao Coelho sobre quanto tempo dura a eternidade, ao que ele responde: “às vezes, apenas um segundo” (2010). O que acham disso, colegas professoras?

A mensuração do tempo, a divisão da vida em diferentes fases, o fatiamento do dia em diferentes atividades, os relógios que nos despertam para a próxima tarefa são todas formas de controlar o tempo. Esse controle todo inibe a experiência no tempo, sentir a intensidade, a duração em nós do tempo subjetivo (LAPOUJADE, 2017). Se racionalmente a eternidade é o sempre, incapaz de ser quantificada, subjetivamente a eternidade pode ser um segundo especial, um momento específico, um instante-semente (LISPECTOR, 1998). O que vai se modificando são as relações que criamos com e no tempo e que também nos modificam.

Também Deleuze, inspirado em Bergson, define dois tipos de tempo, fazendo alusão à mitologia grega. Diz que *Cronos* e *Aion* são como deuses gregos do tempo.

Cronos é o deus que representa a ideia de um tempo medido, em que o presente contém em si o passado, que o determinou, e o futuro, seu resultado. Aion é o deus que representa o instante, tempo imensurável, que é passado e



presente ao mesmo tempo, puro devir, movimento incessante. Cronos é, assim, o tempo ilimitado e finito, enquanto Aion é o tempo limitado e infinito. O primeiro demarca eras, acontecimentos históricos as horas – efetuação, enquanto que o segundo é o tempo de um afeto intenso, de uma dança, de uma música – incorporação. (DELEUZE *apud* NODARI, FOGAZZI, CONCEIÇÃO, 2013, p. 146).

Assim, temos um tempo mensurável e outro intensivo. Uma duração objetiva, que vale algo e é quantificável; e, opostamente, uma subjetiva, que não é passível de ser medida, pois sua duração independe do relógio. É este o tempo em que nós – professoras – sentimo-nos privilegiadas por poder acompanhar aquele momento do acontecimento, da ruptura, do conhecimento vivido com nossos estudantes. Talvez seja o que Clarice Lispector conseguiu pôr em palavras com o “instante-semente” (1998). Diz ela: “cada coisa tem um instante em que ela é” (LISPECTOR, 1998, p.9) e nesse “é” das coisas, que as coisas acontecem.

Diferencio ainda tempo e temporalidade, palavras semelhantes e já citadas, mas com especificidades importantes de destacar. Como vimos, o tempo pode ser conceituado de diferentes formas. Na interpretação de tudo que li sobre o tema e buscando simplificar ou explicar essa noção tão complexa e difícil, porém com o intuito de me fazer entender, digo que o tempo é uma espécie de materialidade do mundo cuja passagem pode ser percebida e abarca toda a experiência humana, é o conjunto infinito de instantes, é vida, movimento, duração, podendo ou não ser medido.

Já temporalidade, a partir de Bergson, é a materialidade digamos “consciente” do tempo de acontecimentos específicos; é a noção de duração a partir do acesso à memória do e no tempo vivido (MODENESI, 2011), ou, a partir de Norbert Elias, temporalidade teria a ver com a dimensão social do tempo (PALERMO, 2017), na junção do tempo natural, cultural e histórico. Assim, temporalidade se relaciona com a possibilidade de produção de sentidos, a partir de intercessores, dentro de um tempo específico. Por exemplo, podemos pensar na temporalidade da aula, da leitura, da escrita, da brincadeira, da canção.

Considerando essas definições, poderíamos dizer, no contexto da oficina, que o tempo foi aquilo que vivemos semanalmente nos encontros; a duração e os instantes-semente seriam as experiências que transformaram nosso ser-sujeito; e a temporalidade seria o tempo subjetivo, o que compartilhamos e aquilo que ficou da oficina, o que se construiu e consolidou como memória e experiência do tempo



vivido e que, passado certo tempo após o término da mesma, somos capazes de significar e ressignificar acessando essas memórias e experiências.

Ah, colegas professoras, as temporalidades construídas a partir da oficina são potentes e especiais. Eu já gostaria de ir falando sobre elas e de sua potência para o pensamento, porém não quero perder o fio condutor de minha escrita e da discussão que trouxemos em nossos encontros. Apenas fiz este adendo conceitual para que compreendam quando lhes falo do tempo e das temporalidades, ao que quero me referir. Convido-as a continuarmos pensando sobre o tempo *Cronos* que vocês tanto trouxeram em falas e escritas. Depois, resguardadas pelo tempo *Aion*, pensaremos nos instantes-semente e todas as temporalidades colocadas em funcionamento na oficina.

Atualmente, o tempo cronológico é percebido pela sensação de aceleração. Digo sensação, pois o tempo não está, de fato, sendo acelerado no nosso viver: o ano sempre tem doze meses e os dias sempre têm vinte e quatro horas. Porém, diz Rosa (2017) em uma conferência internacional junto ao Sesc São Paulo, que vivemos uma aceleração social, fruto da modernização.

Segundo o autor, a sociedade contemporânea é marcada por forçar permanentemente os limites do crescimento, da inovação e de aceleração e isso gera um problema temporal. “Com essa lógica de crescimento permanente, o problema do tempo ficará cada vez pior, porque não é possível aumentar o tempo, estica-lo, sempre teremos 24 horas por dia. [...] Tempo é provavelmente o recurso mais escasso do futuro”. (ROSA, 2017, s.p.). E ainda enfatiza que isso tudo é apenas para manter-se onde se está, para não decair, não ficar para trás.

Outro termo usado para essa sensação em relação ao tempo hoje, é o de liquidez (BAUMAN, 2007). De acordo com o autor, a modernidade líquida marca a ruptura conceitual e dos modos de existência, dissolvendo tudo que era sólido, rígido e estruturante na Idade Moderna. A liquidez passou a caracterizar a sociedade, as relações interpessoais e as concepções de espaço e de tempo (BAUMAN, 2007).

Assim, essa sensação de aceleração do tempo surge quando a ideia de que tudo podemos e, empenhados em nosso desempenho, como provoca Han (2015), produzimos ininterruptamente. Criamos tarefas que tomam nosso tempo *Cronos* quase integralmente, confundindo tempo de trabalho, com tempo pessoal e social. Sensação de aceleração quando queremos fazer tudo hoje, sem permitir o tempo de ócio, o tempo *Aion*, onde pensamento, leitura, escrita e o exercitar-se são possíveis



e tomados em sua potência. Sensação de aceleração quando milhões de pessoas, bens e informações se movem simultaneamente no mundo (ROSA, 2017) ou quando, num clique, encurtamos o tempo de fala de uma pessoa em aplicativos de mensagens, quase ao ponto de nem identificar a voz ou o modo de falar das pessoas.

Com as amarras soltas, o tempo foi submetido ao controle e a essa aceleração. Contudo, o que inicialmente foi controlado, aproveitado, acelerado para melhorar o desempenho e a produtividade, vê-se que hoje é o cárcere da sociedade. De modo geral, não controlamos mais o tempo, nem o aproveitamos; é ele que controla, se aproveita e acelera nossa vida. O que acham disso? Esse modo de olhar, fala um pouco do nosso cotidiano de professoras?

Bem sabemos, o tempo cronológico de um professor hoje é precioso e, infelizmente, escasso. Entre os tantos compromissos que a profissão exige – aula, planejamento, organização e produção de materiais, atendimento a famílias, preenchimento de documentação burocrática educacional – ainda acrescenta-se que estamos vivendo em tempo de pandemia mundial. O que já vinha sendo percebido de crise na Educação, se expandiu. E o tempo dedicado a cada tarefa, parece simplesmente se esvair (liquidez do tempo) na quantidade de tarefas exigidas, que cada vez aumenta.

A professora Maquiavel, em um dos primeiros exercícios de escrita de carta da oficina, escreveu uma carta ao tempo:

"[...] quero escrever sobre o tempo. Tempo esse que realmente nem sei como definir. Tempo cronológico é o que me preocupa. Fico muito impressionada quando mesmo sem parar um minuto ao dia, nunca dou conta dos meus afazeres. Quanto mais trabalho, mais me dedico em minhas tarefas, menos tempo tenho para concluí-las. Às vezes penso que não vou dar conta, mas ao final do dia muito cansada, percebo que muita coisa concluí, outras, no entanto, nunca concluo. Fico pensando se há outra profissão além da minha, de ser professor, que tem tantos afazeres."
(Grifo da autora – Professora Maquiavel).

A sensação dessa professora foi compartilhada de forma oral pelas demais professoras, de que o tempo nunca é suficiente para realizar todas as tarefas que a docência exige. É interessante observar que, dentre as inúmeras possibilidades de escrita, resolveu escrever ao tempo. Esse tempo difícil de definir é o tempo cronológico, marcado por uma duração homogênea, em que as atividades têm início e término, e onde nos sentimos, como diz a professora, cansados e com a sensação de não ter dado conta, mesmo sem parar um minuto. É como se o tempo passasse rápido demais.



Esse tempo cronológico cuja sensação é de aceleração, age, paradoxalmente, sobre nossa vida de forma lenta. Dia após dia, tentamos manter o controle sobre o tempo, ilusoriamente, pois é ele que guia nossa vida que vem se acelerando desde a modernidade, desde o período em que passamos a quantificar as horas (produtivas) de nosso dia, com a Revolução Industrial. O tempo é como o carro de Jagrená, metáfora de Giddens (1991, p. 124) “uma máquina em movimento de enorme potência que, coletivamente como seres humanos, podemos guiar até certo ponto mas que também ameaça escapar de nosso controle e poderia se espatifar”.

Essa suposta aceleração é percebida dentro desse sistema capitalista com engrenagens (talvez a figura dos algoritmos seja melhor para falar de nosso tempo) que se movimentam simultaneamente. Estamos todos imbricados com esse sistema e modo de vida, ainda que lutemos por outros modos de vida. Com a execução de infinitas sequências de algoritmos que impregnam nossa vida, chegamos num ponto em que a produção não é mais somente de artigos de curta vida útil, mas a própria vida ou o próprio humano entrou na lógica da produtividade e dessa utilidade. Nesse sentido, cada qual compete consigo mesmo, tendo que estar em constante formação, não porque é uma escolha pessoal, mas para não ficar aquém na lógica do sucesso e do desempenho (HAN, 2015).

Nessa conjuntura, perguntemo-nos, a quem ou a que princípios a escola, hoje, se aproxima. Porque, pensemos juntas, por mais que tentemos fazer os movimentos contrários à produtividade em nossas aulas, são sempre em brechas microfísicas que conseguimos resistir. O próprio aceite de vocês a participar de uma oficina durante mais de dois meses, todas as semanas, me faz pensar que a força de resistência está entre nós. Unindo-nos podemos potencializar essa força, provocar pensamento, produzir coisas que nos afetam como sujeitos, afeta nossa vida, mas que também pode afetar as pessoas com as quais lidamos todos os dias, os estudantes. Assim, provoço a pensarmos sobre o tempo e a docência.

A docência hoje, com seus desafios corriqueiros criados há tempos e acentuados pela pandemia, é marcada por uma quantidade surpreendente de tarefas. O estudo, principal atividade que, no meu ver, seria de um professor, acaba muitas vezes ficando em segundo plano. Não por falta de interesse ou vontade, mas por falta de tempo. A professora Flores, num dos encontros, fez uma análise da conjuntura docente atual que foi consentida pelas demais colegas:



- A gente corre pra escola, cuida o horário e vai embora, e é tão automático que eu e outras colegas às vezes perguntam 'gurias, eu já botei o dedo ali?' (Refere-se ao relógio ponto). É tão automático tudo, é uma atropelada assim.... Porque estamos sempre correndo e nem percebemos essas coisas. Essa vida de professor, com o salário que recebemos, não conseguimos dar conta do que precisamos, se pudéssemos trabalhar apenas um turno com alunos e no outro, esse trabalho fora da sala, o ensino seria diferente... E com tanto trabalho, os professores ainda têm que estudar! Por isso não leem e não escrevem. Dão conta do que conseguem e deu, essa é a nossa realidade. E a intenção do nosso governo, não é ter gente que estuda, que pensa, que é instruída e faz suas escolhas com base nisso... Se faz o que se consegue...

(Professora Flores)

Diante disso, fica a pergunta: como pensar a relação entre escrita e docência nessa sociedade da aceleração? É inegável que, se olharmos para o passado, avançamos em muitas questões, porém me parece que a um preço um tanto caro. Fazer o que se consegue não é o que esperamos ou desejamos de um docente, de quem lida com os processos de formação e subjetivação de outros sujeitos, com a transmissão e recriação da cultura e do mundo. E, ainda assim, mesmo a partir desse modo de ver, muita coisa importante e especial acontece. Pequenas fagulhas que se acendem ou se tenta manter acessas em nome de possibilidades. Possibilidades outras de habitar este mundo, que passam pela escola.

Ressalto que não se trata de idealizar a escola ou a docência, como se, se tivéssemos mais, também faríamos mais. Penso que, muitas vezes, muito se faz com o que se tem. O que colocamos em discussão não é a ideia de criar ou se aproximar de um ideal, mas de desacomodar o pensamento e pôr em questão o modo como estamos sendo professoras hoje, neste tempo, nessas condições e como isso reverbera em nossos modos de existência.

Em um dos encontros, assistimos trechos do filme *O carteiro e o poeta* (1994). Entre as falas e discussões que seguiram, que foram diversas, pois as cenas tocaram de diferentes formas em cada professora, chamando sua atenção e pensando sobre detalhes específicos, a professora Monge diz:

- Posso falar uma coisa que vocês vão rir? Aquela cena do bar, juro por Deus, o que me chamou a atenção, pra gente ver que estamos no piloto automático, eu olhei o carrinho de bebê nas pedras e só pensei, 'Deus me livre, vir o mar ali, uma onda no bebê'. Meu piloto automático, faz com que eu veja a tragédia ao invés de ver as pequenas coisas bonitas que aconteciam ali.

(Professora Monge)

O “piloto automático”, esse modo “on” que ligamos com intuito de cumprir as tarefas que nos cabem nos impede, muitas vezes, de enxergar de outros modos. Segundo López (2015), é cada vez mais complicado habitar o presente. A modernidade entende e dá sentido ao mundo pelo viés do futuro, com a ideia de romper e superar o passado. Como a escola enquanto instituição é fruto da



modernidade, carrega também esse preceito com o tempo, entendendo a potência da educação como possibilidade no futuro. Contudo,

[...] não toda potencialidade precisa ser pensada na forma do futuro. O futuro é apenas a forma em que nossa sociedade (moderna) tem dado direção e sentido ao problema do possível. Hoje, urge libertar a educação de sua implacável referência ao futuro para poder abrir nela efetivos espaços de possibilidade. Cabe a nós, contemporâneos, pensar o “possível” de maneira mais radical, desatrelando-o de sua monótona referência ao depois. Cabe a nós liberar as crianças, os conteúdos, os procedimentos, as normas, os rituais e, em geral, todos os conceitos, emoções e gestos pedagógicos de sua inexorável remissão ao futuro. Cabe a nós derramar um pingo de perenidade nisso que chamamos educação. (LÓPEZ, 2015, p.146).

O autor nos provoca a pensar sobre “o pé” que ainda temos na modernidade e suas transformações nas últimas décadas e o quanto isso implica algumas práticas ou modos de habitar este mundo, especialmente na discussão sobre a educação, que tem sido muito vinculada à preparação para o futuro. Contudo, a educação acontece num tempo, num espaço e com pessoas do hoje, do agora. Pessoas que, como nós, colegas professoras, se perguntam sobre o que e como estamos nos tornando quem somos; que pensam sobre nossos processos de subjetivação, a transformação de nossas existências e nossos modos de habitar este mundo.

Talvez possamos dizer que este olhar para o futuro nos faz cegos de alguma forma para o tempo presente, que nos arrasta como o carro de Jagrená (GIDDENS, 1991), que muitas vezes nos impossibilita de realizar as tarefas com a devida atenção. Pude perceber isso já na entrega das cartas-convite da oficina. Alguns professores convidados nem chegaram a responde-la; alguns professores responderam que não conseguiriam participar, pois precisam dar conta do que é exigência da escola e de suas atividades domésticas e familiares, agradecendo o convite. Também houve professores convidados que aceitaram o convite, participaram dos primeiros encontros, porém não puderam continuar por novos compromissos de suas outras escolas no turno da noite. Ressalto que no momento em que os convidei e durante toda a oficina ainda estávamos em ensino remoto, com as escolas fechadas pela bandeira preta decretada pelo governo estadual do Rio Grande do Sul, em que muito docentes, além de professores em ensino remoto, eram mães e pais que precisavam ajudar seus filhos com as suas próprias aulas online. Tempo profissional e tempo pessoal se confundindo a todo momento.



Vocês, professoras participantes que formaram o coletivo e experienciaram a oficina até o final, também sentiram o peso do tempo cronológico. A oficina foi organizada de modo que vocês tivessem encontros com o texto durante a semana também, não somente no encontro das segundas-feiras. Por isso algumas leituras e a maioria das escritas foram realizadas de forma assíncrona ao encontro e deveriam ser enviadas a mim até o encontro posterior.

Em um dos encontros, a professora Maquiavel se justifica:

*- Hoje profe eu não trouxe um livro pra compartilhar, nem li todo o texto. Eu fico chateada quando não consigo participar como poderia, como deveria. Mas vão ter outros encontros futuros, me aguardem! Vou ler e fazer tudo! (Risos) Sabrina, tu tinha que ter calculado que esse encontro ia ser depois do fechamento de notas, ia pegar o final do trimestre! (Risos).
(Professora Maquiavel)*

Risos de consentimento e de cumplicidade. Com maior tempo *Cronos*, as escritas foram enviadas. Já em relação às leituras, afirmaram ler quando possível, não porque fosse obrigatório, mas porque queriam ler e realmente não puderam fazê-lo em tempo. Isso, além de pensar sobre o tempo necessário para as atividades e do quanto a docência hoje está fadada a tarefas burocráticas intermináveis, me fez lembrar de uma fala da professora Monge em um dos encontros.

*- [...] Sem contar que cada ser humano tem um tempo pra se expressar ou pra absorver as coisas, um tempo de compreensão. Isso é uma questão que sempre me angustiava, eu pressuponho que esse tempo seja o suficiente para o aluno, mas é uma coisa muito subjetiva né, porque cada um tem o seu tempo... Mas eu também tenho que fazer com que as coisas andem, como professora né...
(Professora Monge)*

Compartilho do mesmo pensamento, professora Monge: o tempo é uma “coisa” muito subjetiva. Como mensurar o tempo necessário para uma atividade? O tempo de uma leitura? O tempo de uma escrita? O tempo de uma aula? O tempo de um pensamento? O tempo de criação? Tudo o que viemos discutindo sobre educação, talvez, me parece, que poderia se resumir na criação. Criamos um modo de ser e de fazer na escola, mas este tempo não é igual para todos, ainda que o sistema nos exija, de alguma forma, homogeneidade. Talvez nós, docentes, somos responsáveis por acelerar o tempo na escola, ou pelo forçar, de certa forma, a diminuição da intensidade do tempo, para dar conta de “fazer com que as coisas andem”.

Sem tom acusador, mas para pensarmos: aceleramos o tempo na sala de aula e, como num círculo vicioso, currículo/sistema/burocracias aceleram o nosso tempo. Ou talvez porque eles nos aceleram, também aceleramos o tempo na sala de



aula. O que quero tencionar é que por esse curto tempo livre que nos resta, pouco lemos e pouco escrevemos para além do que nos é exigido. E é claro que precisamos fazer com que as coisas andem na escola, não se trata de negar a responsabilidade do(a) professor(a), mas pergunto pelo modo como fazemos isso. E que responsabilidade radical poderia ser essa com a vida que exigiria uma outra relação com o tempo, implicada em certo cuidado consigo, com os outros e com a vida?

Conseguimos mesmo mensurar o tempo de uma atividade, por exemplo, se não lemos/escrevemos com a intensidade e dedicação que pedimos de nossos estudantes? É o que venho trazendo à discussão em minha dissertação. É o cuidado de si (FOUCAULT, 2006) sobre o qual lemos e conversávamos nos encontros. Seria como o(a) professor(a) que cuida e experimenta consigo mesmo antes, para, posteriormente, convidar o outro a cuidar de si e experimentar as coisas. Isso faz sentido? O que vocês pensam sobre isso?

Em um dos encontros em que a discussão estava voltada para o tempo cronológico, a professora Maquiavel, relatou que:

*- Eu não queria ser professora, porque minha irmã era professora e lembro que ela não tinha sábado, nem domingo...
(Professora Maquiavel)*

Mais um relato de tempo docente que exige, digamos de forma genérica, a vida do professor. Ainda que seja uma escolha, não é disso que se quer abrir mão quando se opta pela docência. E, paradoxalmente, mesmo tendo memórias frustrantes em relação ao tempo com a irmã, que era professora e estava sempre muito atarefada, a professora Maquiavel se tornou uma professora. A professora Maquiavel se tornou uma excelente professora que pergunta, em uma carta escrita ao tempo, numa oficina de leitura e de escrita com literatura e filosofia, se há outra profissão que não exija tantos afazeres e que se pergunta pela sensação de não dar conta.

Porém este tempo cronológico, acelerado, que enche nossos dias de tarefas, também está sendo repassado às novas gerações. A professora Flores fez um relato que nos provocou muito, enquanto professoras, a pensar nosso papel nas escolas:

- Eu tinha alunos com 2 anos que acordavam às 5h, chegavam na escola pelas 6:30 e quando eu tinha que começar atividade pedagógica essa criança já estava com sono, só queria bico e dormir, mas a prof. tinha que fazer atividade. O que eu fazia muitas vezes? A "mãe" Flores dava o bico e deixava descansar, escondido das câmeras e dava um colo, acolhia essa criança. Então, a escola



precisa de um ajuste e isso só vai acontecer quando se ajustar os professores, quando se colocar o tempero nos profes, que eles possam fazer um movimento de leitura e escrita, um movimento deles mesmos, porque a gente não faz o momento, e não só criticar a gente, porque cada um faz aqui o que pode.

(Professora Flores)

Como tencionar este tempo colocado em funcionamento, onde a criança já aprende, desde pequena, que a vida é passível de mensurar pelo relógio? Como não elogiar a postura humana, ética e política desta professora que enxerga o ser humano que está aprendendo os modos de habitar este mundo dessa forma executora e opta pelo cuidado? Como é possível dar ou criar outro sentido à vida que não seja somente pautada pelo tempo *Cronos* da produtividade e do super desempenho contemporâneo?

Em outro momento, a professora Maquiavel nos conta uma experiência de diálogo que também nos coloca a pensar sobre o tempo e a vida:

- Quando eu lecionava no [...], estava entregando as provas e um aluno me perguntou quantos turnos eu trabalhava, eram 3 e ele me disse que quem trabalha muito, não vive. Peguei isso pra mim, aprendi muito com ele. Quem trabalha muito, não vive. Eu posso trabalhar sim, mas viver também, ter tempo pra mim, ter tempo pra enxergar a vida!

(Professora Maquiavel)

Com essa fala, lembrei-me de Sêneca, que lemos na oficina. Ele diz que “novas ocupações é coisa que todos os dias temos: parece que fazemos sementeira delas, de uma vão sempre nascendo outras” (SÊNECA, 2018, p.284). Por mais que tenhamos coisas a fazer, que já nos preencha o dia, parece que sempre surgem novas ocupações. Isso é sintoma de nossa sociedade atual, que preza o desempenho, com destaque especialmente à classe dos professores, que se veem cada vez mais ocupados e com cada vez menos tempo livre, propício ao ócio. Chamo a atenção para o fato de que este relato se refere há anos, há cerca de duas décadas. Pergunto-me sobre o que estamos fazendo se, há mais de vinte anos, um estudante fala para sua professora sobre sua carga horária de trabalho e, passado tanto tempo, a sensação ainda é a mesma ou piorada. Não conseguimos arrancar algumas raízes dessa sementeira?

Outro atravessamento do tempo cronológico é em relação ao modo de escrita. Minha atenção pousou o olhar sobre a letra. A maioria dos exercícios de escrita se deu marcando o papel, impregnando com a letra da participante as folhas que foram compondo o caderno ou o bloco de anotações e cartas da oficina. Houve escritas, porém, que usaram de outras folhas para fazer o exercício. Algumas



100

escritas foram digitadas e enviadas no formato de documento de texto digital. Quando perguntei sobre essa escolha, justificaram ser pela praticidade desse tipo de escrita e pela maior fluidez. Questiono-me sobre isso. A sensação de praticidade e de fluir melhor talvez seja em decorrência do escrever-apaga-pensa-escreve-edita-apaga-escreve que o computador proporciona, exatamente o processo de escrita e reescrita discutido na oficina, que aparecerá na carta ao encontro. Escrever uma carta pelo computador ou à punho tem suas diferenças e em um dos encontros, conversamos sobre a escrita à mão. Ainda assim, algumas professoras preferiram escrever dessa forma.

A professora Flores, em um dos exercícios de escrever carta a seus alunos, disse:

*- Escrevi uma por uma à mão, fiz questão disso, mas que isso influencia no tempo, nossa... foi difícil...
(Professora Flores)*

Justamente pelo tempo escasso das professoras é que se torna difícil fazer o exercício de escrever, acrescentando-se ainda uma escrita à mão. E num dos encontros, falando sobre o tipo de escrita em cartas, a professora Alquimista coloca que, dentre as bonitezas da carta:

*- Tem a forma escrita, tem todo um jeito e até mais sentimento, tem o tempo de escrita...
(Professora Alquimista)*

Um tempo diferente de outras escritas, que são mais impessoais. Nesta, ao se colocar realmente em exercício junto com a escrita, acabamos por nos deter mais em cada palavra, na grafia das letras, pois é uma escrita que não fica somente para nós, tem todo um cuidado para que seja enviada em correspondência para o outro.

Assim, é compreensível que a escrita digitada seja preferível, por sua praticidade e rapidez, porém não pude deixar de trazer para vocês pensarem junto a mim sobre isso, pois chamou minha atenção. Há um tipo de escrita que marca mais do que outra? Talvez, estimadas professoras, a pergunta não seja essa, mas questionar sobre o quanto a escrita, independentemente de como aconteça, pode provocar pensamento e processo de subjetivação no escritor e no leitor. Pensaremos isso mais profundamente na “Carta ao encontro: relações entre docência, escrita e subjetivação” (terceira dimensão de análise/linha cartografada). Por ora fiquemos com as questões temporais.



Diante do que fomos produzindo na oficina, temos o cenário de um tempo escolar em que as voltas do relógio não comportam as tarefas do professor – e da escola. Acelera-se o tempo, para que se consiga fazer tudo. Algumas coisas demoram a chegar na vez. Nossa atenção acaba sendo panorâmica, enxergamos muito, mas talvez com menos profundidade do que poderíamos.

Em um encontro, durante a conversa sobre o encontro com o texto realizado em casa, as professoras Maquiavel e Minutos, dizem, respectivamente:

*- Sobre o texto, eu anotei sobre o ócio... Do ócio surgem os gênios, sempre falo isso pros meus alunos. A Dona Ilda (uma professora ícone na cidade), ela tinha o armário do vidro verde no cantinho da sala, e dizia 'hoje a história será essa...' Nós viajávamos no devaneio... vivíamos o ócio, vivíamos na imaginação, tínhamos tempo pra isso...
(Professora Maquiavel)*

*- Há muito pragmatismo, quando deixamos tempo livre na escola? Tempo de ócio?
(Professora Minutos)*

Que importante pensarmos sobre essas perguntas, professoras! Quanto tempo de ócio tem na escola? De quanto tempo livre dispomos? Quando e quanto tempo livre criamos na escola? E, mais importante, o que fazemos neste tempo de ócio quando estamos na escola?

Uma ressalva importante, que nosso companheiro Sêneca já fazia. Nem todo tempo de ócio é ocioso (desculpem-me a redundância). O filósofo diz que “há aqueles cujo ócio mesmo é ocupado” (SÊNECA, 2019, p.54), ou seja, enchem o tempo de ócio com tarefas prazerosas que se transformam em compromissos ou têm tempo de ócio porque encarregam outros de suas tarefas, o que exige submissão e abrir mão de ser senhor de seu tempo. “Aquele que tem consciência de seu lazer é ocioso.” (SÊNECA, 2019, p.58). Retomando as perguntas acima, quando questionamos sobre o tempo de ócio na escola, se trata de tempo de ócio criador, conscientes do próprio ócio ou o da performance do produtivismo contemporâneo?

Diante das falas sobre o pragmatismo da educação, cabe tencionar aqui esse tempo cronológico acelerado. A professora Sonetos escreveu sobre isso, em forma de pergunta, no exercício da caminhada filosófica:

*“Somos reféns do tempo? Por que não fazemos mais pausas para apreciar as coisas simples ao nosso redor? Para ler e realmente refletir sobre o que lemos? Para deixar o pensamento mais livre e refletirmos mais sobre as coisas?”
(Professora Sonetos)*

Depois, durante o encontro, ela reforça em sua fala:



- Por que não fazemos mais pausas como essa? Oxigena o corpo e o pensamento. No dia a dia a gente entra no piloto automático... Parecemos robosinhos, e parece que esquecemos de contemplar as coisas! E a gente precisa desses momentos pra nossa criatividade fluir, se desenvolver...
(Professora Sonetos)

Retomo Nietzsche (2008) e a contemplação que, segundo o autor, se relaciona à gravidez. A gravidez para a mulher assim como a gravidez intelectual da obra para o artista perpassam o contemplar. O exercício da oficina que criou tal pensamento propunha uma caminhada por algum espaço da casa de cada uma, acompanhada de um excerto filosófico. Os pensamentos advindos na caminhada deveriam ser operados através de perguntas. Chamou-nos a atenção o quão diversos foram os pensamentos a partir da leitura do excerto que cada professora recebeu e da caminhada que cada uma fez; como tocou diferentemente a cada uma de nós e, dentre os pensamentos, este relacionado especificamente ao tempo. No momento em que nos colocamos a pensar ociosamente e/ou criativamente, constatamos que “esquecemos de contemplar as coisas”, nos damos conta de que a vida vai se constituindo de diferentes temporalidades, não apenas cronológica-acelerada, mas intensiva-contemplativa.

Além dessa constatação, surge a potente provocação: “somos reféns do tempo?” Essa pergunta não é exigente de resposta, mas convoca ao pensar. Por isso, tencionamos essa noção de tempo passageiro (cronológico) para pensar a necessidade de colocá-lo em suspensão. Suspender o tempo, para que se converta em tempo de ócio, em tempo livre, tempo de criação. O que me remete ao conceito de *skholé*, que estudamos brevemente na oficina.

Segundo Masschelein e Simons (2014), a escola é uma invenção política da Antiguidade, na sociedade grega, em que *skholé* significa, suscintamente, “tempo livre”. Este tempo livre seria o ócio criado para o estudo e para o exercício, diferentemente do tempo comum da *pólis* que era dedicado ao trabalho. O contrário do ócio é o negócio. Assim, a escola era o local onde se suspendia o tempo produtivo, para oportunizar o ócio e tudo que dele poderia ser criado. Era tempo dedicado ao estudo.

Contudo, a *skholé*, da qual uma minoria podia participar, (basicamente meninos da elite da *pólis*, excluindo escravos, meninas, mulheres e qualquer pessoa que não tinha posses ou o luxo do tempo de ócio), não nos serve de modelo, apenas para pensar o nosso presente. A escola que conhecemos atualmente não surge dessa noção grega, mas do período da modernidade, marcada pelo cartesianismo.



Ainda que faça muito sentido, não podemos tomar o conceito de *skholé* anacronicamente e fazer com que se encaixe nas nossas escolas contemporâneas ou como um remédio para os problemas educacionais como se fosse curá-los.

O que podemos é pensar junto à noção de *skholé* o nosso presente. Como essa noção de tempo livre, propício ao estudo, ao pensamento, ao exercício pode nos ajudar a problematizar nossas práticas escolares que diminuem cada vez mais o tempo livre das crianças e adolescentes? Como criar tempo de ócio que seja para a criação e não ócio ocupado, como provoca Sêneca (2019)? De que forma promover uma outra temporalidade nas escolas pode modificar nossas formas de nos relacionarmos com o saber, com o outro e conosco mesmos?

Professoras, penso que experimentamos, além desse tempo cronológico-acelerado, temporalidades de outra ordem. Concordam? Um tempo grávido. Volto à imagem da gravidez novamente, pois traduz de uma forma intransitiva, sem exigir complemento. Falar em gravidez faz desencadear muitos sentimentos e emoções que se vinculam ao tempo.

O filósofo Henri Bergson, se ateu a questões temporais em seus estudos e Lapoujade (2017) analisa toda essa produção bergsoniana para escrever especificamente sobre o tempo. Em seu livro *Potências do tempo* (2017), Lapoujade, referenciando Bergson, escreve sobre o tempo na relação com as emoções:

[...] existe uma emoção que está ligada à passagem do tempo propriamente dita, ao fato de sentirmos o tempo fluindo em nós e 'vibrando interiormente'. É a própria duração que, em nós, é emoção. Por outro lado, é apenas através das emoções que somos seres que duram, ou melhor, que deixamos de nos considerar como *seres* para nos tornarmos durações. (LAPOUJADE, 2017, p.11 – grifo do autor).

Em nós, a duração é emoção. Ou, em outras palavras, a duração é subjetiva. Por mais que tentemos quantificar com relógios, ampulhetas ou qualquer instrumento de medição de tempo, não há como mensurar a duração quando atravessada na existência de cada um. Ao contrário do “ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles (2002), o tempo é isto e aquilo. O tempo tem duração cronológica e também é duração intensiva no sujeito.

Vejam bem, caras colegas, só é subjetivo se há relação com o sujeito, se sentimos o tempo fluindo em nós. O tempo, por si só, é apenas algo que passa, sem ritmo, não há demora ou aceleração; quando há experiência no tempo, tudo pode ser atravessado por afetos: o próprio tempo que se torna subjetivo, o próprio sujeito



que se transforma e a própria experiência que marca a existência. Assim, a duração ou a apreensão da duração de algo depende do quanto somos capazes de senti-la, do quanto somos capazes de nos tornar durações, (LAPOUJADE, 2017). Como se nos constituíssemos de uma coleção de durações.

Com o maior respeito e admiração, compartilho a carta de nossa professora grávida para seu futuro filho ou sua futura filha, que ela leu para nós naquele encontro que foi cheio afetos e cuidado. Um encontro com tempo de afeto, com duração de emoção.

(LOCAL), 22 de março de 2021.

Querido e amado (a) filho/filha!

Estou escrevendo essa carta para você, meu/minha filho/filha “do futuro” para relatar algumas coisas que estamos vivenciando meses antes do seu nascimento. A sua gestação está na décima semana, ao mesmo tempo que estamos completando um ano de pandemia do corona vírus no Brasil. Estamos no pior cenário desde que tudo isso começou: superlotação de hospitais e UTI's, números de mortes e caso confirmados crescendo exponencialmente e percentual de vacinação abaixo da expectativa. Em meio a esta situação caótica, a notícia da sua gestação trouxe muita alegria para mim, para seu pai, para o tio e padrinho Lucas e para seus avós então...nem se fala!!! Difícil dizer qual deles está mais feliz!!! Familiares e amigos também estão ansiosos para te conhecer.

Ao mesmo tempo e apesar de tudo, estou muito tranquila, curtindo cada momento e me emocionando em muitos deles. Tive a confirmação da sua gestação no dia 12 de fevereiro de 2021, numa sexta-feira, véspera de feriadão de Carnaval. No dia 10 de março de 2021 fiz o primeiro exame de ecografia, onde te vi e ouvi os batimentos do seu coração pela primeira vez. Seu pai não pôde acompanhar a sua mãe por causa da pandemia (estávamos em bandeira preta, que representa risco altíssimo de contaminação pelo corona vírus). Você estava medindo dois centímetros e o seu coraçãozinho estava com uma média de cento e cinquenta e sete batimentos por minuto, mas o médico logo me tranquilizou dizendo que é o normal. O próximo exame de ecografia está agendado para o dia 05 de abril de 2021. A expectativa deste exame, além de ver como você está, é descobrir se você é menino ou menina. Independente da resposta, já te amo tanto que é difícil descrever em palavras. Mas precisamos escolher algo importantíssimo: o seu nome. Já temos algumas ideias: Magnus, Davi, Miguel, Diana, Alícia e Laura. Não vemos a hora de comprar o restante do enxoval e deixar tudo pronto para a sua chegada.

Assim como em 2020, e ainda por causa da pandemia, as aulas nas escolas foram suspensas e sua mãe está tendo que ministrar aulas on-line a partir da nossa casa. Quinzenalmente, entregamos materiais impressos para que os alunos possam estudar à distância. Por enquanto não há previsão de voltarmos presencialmente à escola. Mas não se preocupe: sua mãe está tomando cuidados redobrados para não se contaminar, afinal ela tem que se cuidar por duas pessoas (por mim e por você). Seu pai tem revezado o trabalho presencial com o home-office. Tem sido muito bom pois assim conseguimos passar mais tempo juntos.

Para finalizar, você representa muito mais do que um filho planejado e esperado por nós, mas também uma nova fase da vida. Irá nascer uma nova mãe, um novo pai, avós de primeira viagem. Você significa alegria e esperança por dias melhores. Tenha a certeza de que já és muito amado. Apesar de que serei (provavelmente) uma mãe carinhosa e ao mesmo tempo exigente, afinal como diria Içami Tiba “quem ama educa”.

Com muito amor e carinho de sua mãe,
Professora Sonetos.



Que lindeza! E que profundidade nessas palavras! Não sei quanto a vocês lendo isso novamente, professoras, mas eu precisei de um tempo para ruminar, como diria Nietzsche, e pensar o que a releitura dessa carta me provoca pensar.

Não há como escapar do toque de suas palavras, professora Sonetos. Um toque de amor, de cuidado e de emoção, mas também um toque de receio, medo e ansiedade. Quantas coisas trouxeste nessa carta, tão íntima, mas ao mesmo tempo tão pública. Escreves ao bebê que virá não somente sobre vocês, mas sobre o mundo, sobre o país, sobre a docência, sobre a escola, enfim, sobre a vida.

Essa carta que é pura intensidade, apresenta várias facetas do tempo. Um tempo de gravidez específico que, fisiologicamente, dura certa quantidade de semanas, mas que intensivamente, é imensurável. Enquanto eu pensava escrevendo ou escrevia pensando essa parte, me ocorreu que, entre tantos assuntos e com tantos focos diversos que se poderia tomar em cada assunto, muitas de vocês trouxeram a intensidade do tempo nas suas escritas e nas discussões da oficina. Não apareceram apenas relatos do que estávamos vivendo como professoras, brasileiras ou pessoas no mundo, mas de como isso vem tecendo certos sentimentos e subjetividades em vocês (em nós), operando transformações nas suas (nossas) existências.

Apesar da via fácil da superficialidade com que muitas vezes participamos, lemos ou escrevemos, durante o percurso e no ato de cria-lo, percebi que optamos conjuntamente em seguir profundamente pela via do cuidado na oficina, que exige deixar-se afetar, comprometer-se, arriscar-se, desnudar-se e transformar-se. O cuidado de si que exige colocarmos a nós mesmas em processo para, depois, como professoras, olhar para o outro e convidá-lo a fazer o mesmo.

Pensando sobre essa ideia de tempo grávido como tempo de potência, de criação e de afeto, me pergunto sobre os espaços possíveis de operarmos com ele. Afinal, o que não tem serventia imediata, o que não pode ser mensurado ou avaliado, não interessa, não tem valor e com o qual não se “gasta” tempo nessa sociedade do desempenho em que vivemos. Contudo, retomando Sêneca (2018), nosso companheiro de pensamento da oficina, útil são os conhecimentos que nos transformam; retomando Rosa (2017), velocidade, inovação e crescimento não devem ser um estado de existência, mas que possibilitem uma vida boa, no sentido de ressonância consigo, com os outros e com o mundo; e retomando Lapoujade



(2017, p.18), “é pela inserção na duração que reatamos [...] com o eu que se emociona”.

Lembrando do ponto de intersecção de todas nós – a escola –, como professoras, vivemos muito tempo com nossos estudantes, passamos muito de nossas vidas dentro da escola para deixar que nela operem apenas as “utilidades” do mundo capitalista. Como uma força de resistência, criamos durações e temporalidades na oficina para as utilidades de pensar e viver de outros modos, de modo que vivemos experiências, encantamento e transformação, o que possivelmente reverberará em nossas práticas na escola.

Um tempo *Aion* ou um tempo intensivo atravessou nossas escritas, nossas falas, conversações e nossas vidas. Suspendemos o tempo utilitário. Eu arriscaria dizer, inclusive, que inventamos um tempo “*skholetico* síncrono remoto” na oficina. Os encontros passavam rapidamente. Quando chegávamos ao final, com a minha proposição de encontro com o texto em casa, a sensação era a de que, se não tivéssemos outras tarefas ainda a cumprir, nenhuma de nós se desconectaria e continuaríamos por mais algum tempo ali, juntas, experimentando literatura, pensamentos e cuidado (de si e das colegas).

A professora Monge fala já no segundo encontro da oficina,

*- Sabrina, quando tu terminar, eu vou pedir para continuar, porque é tão bom estar nesse lugar, discutir, conversar sobre o nosso dia-a-dia, porque normalmente nem conseguimos conversar...
(Professora Monge)*

Mais adiante, as professoras Maquiavel e Monge fazem novamente referência ao tempo dos encontros:

- O tempo hoje voou. (Professora Maquiavel)

- Bah, pior. Mas sabem que eu gosto muito! Esses nossos encontros, nossas discussões, conversas, trocas... (Professora Monge)

E falam também de como esse tempo de suspensão da produtividade e da aceleração tem provocado o pensar sobre o vivido e as formas de lidação na escola:

*- Como esses encontros tem sido de reflexão profunda do nosso ser como pessoa e como profissional! Nas reuniões normais não temos esse espaço de falar, pensar, refletir... Isso é muito bom, mas inquieta...
(Professora Monge)*

- [...] os momentos que tu nos deu com tranquilidade, sem atropelar. Temos o tempo e o espaço de compartilhar pensamento! É tempo aberto, livre. Mas fiquei pensando no Foucault... esse preparar para o futuro, o fim último da vida. Como a gente tem as caixinhas de cada área né, devíamos



*preparar para a vida, não para um cargo ou uma profissão... Tínhamos que trabalhar a partir da realidade dos alunos.
(Professora Maquiavel).*

Vocês trazem questões muito importantes para pensarmos sobre o tempo. A primeira questão é esta: vocês dizem que a oficina foi tempo e espaço de pensar sobre o ser como pessoa e como profissionais. Sêneca (2018, p.3) na sua segunda carta a Lucílio já dizia que “um espírito bem formado consiste em ser capaz de parar e de coabitar consigo mesmo”. Ou seja, aqui fica evidente que vocês se ocuparam de si e coabitaram na oficina de modo a poder fazer esse exercício de pensar sobre si como professoras e também como pessoas.

Outra questão é a tranquilidade, “sem atropelar”, ter o tempo de compartilhar. Sabem que isso foi importante para mim também! Sim, como aprendiz junto com vocês, sendo a mediadora e ao mesmo tempo participante da oficina, esse cuidado de não atropelar os momentos foi imprescindível para muitas coisas: para deixar que os exercícios pudessem de fato afetar e fazer criar pensamento em cada uma; para que eu pudesse me permitir viver com vocês, mesmo com a atenção de pesquisadora; para que pudéssemos sentir, como professoras, diferentes modos de operar com a literatura, reportando à escola. E, apoio-me novamente em Sêneca (2018) que dizia: “Estar em todo o lado é o mesmo que não estar em parte alguma!” (p.3). Ou seja, pudemos estar. O desafio que foi para mim não atropelar, fez com que estivéssemos ali presentes, nesse tempo e nesse espaço. Um espaço formativo que dá tempo. Parece simples, mas foi muito. Foi um desafio, pois, na escolha de “dar tempo”, tive que fazer outras escolhas: entre as ideias de exercícios que comporiam a oficina das que acabariam ficando de fora, justamente pelo tempo (cronológico) disponível. E não é esse “dar tempo” ou “tirar tempo” imprescindível para a leitura e para a escrita? Para o pensamento? Para o cuidado de si? E isso não significa que sempre foi fácil, pois esse espaço desacomodou, incomodou, mexeu de várias formas.

O movimento de voltar à memória do vivido para significá-la também faz produzir outras coisas. Diz Lapoujade (2017), a partir de Bergson, que se trata de memória coextensiva: é uma memória (tempo passado) que, buscada no pensamento/ na mente, se desloca, condensa e cria outras percepções do vivido (tempo presente), fazendo com que a repetição seja sempre diferente (DELEUZE, 1988). Por isso, a cartografia não lida com a representação ou a tradução do vivido,



mas sempre com uma certa criação. Digo tudo isso pois, enquanto estou sentada aqui, escrevendo para vocês, significando as experiências da oficina, me ocorreu o pensamento de que talvez essa tenha sido, para mim, uma das experiências mais difíceis e importantes que essa oficina proporcionou: dar tempo.

Me atrai muito pensar e discutir sobre tempo. A tranquilidade com que vocês definem o tempo da oficina, em mim pulsava fervendo. Nos instantes em que eu olhava para o relógio e o cronograma do encontro, vinha a pergunta “como vou reorganizar? O que vou deixar de fora?”. Porém, isso mostra que pensamento, cuidado e uma conversa potente, exige esse “dar tempo” e que talvez o planejado não fosse tencionar tanto as forças que estavam atravessando o nosso encontro como os caminhos pelos quais foram sendo levadas as conversas. Como pensar esse “dar tempo” na escola?

Por fim, vocês trouxeram a ideia do fim último da vida, pensando a partir de um excerto de Foucault (2006) que falava sobre a escrita como prática de si e dos exercícios do cuidado de si até a chegada da morte. Para além da preparação para o futuro como ocupação profissional, considerando a escola na atualidade como uma instituição que ajuda o estudante a definir e buscar o curso de sua vida com base numa possível profissão, vocês questionam exatamente o que Foucault e os filósofos antigos defendiam. Devemos nos preparar cotidianamente para viver e para morrer. A morte não como o fim em si, mas como o ápice de uma bela existência esculpida diariamente no desafio de se ocupar de si mesmo, de se transformar de acordo com os seus próprios princípios.

E vocês trazem a ideia das caixinhas das disciplinas na escola, ainda cartesiana, em que cada professor ensina/fala/discute com os estudantes sobre sua área, talvez sem muito envolvimento com as demais. Como preparamos para a vida, no sentido do labor diário consigo, se não nos ocupamos – muitas vezes – de nossa própria vida e da vida de nosso estudante? Como acontece isso na prática escolar, sendo que cada vez mais acompanhamos o desmonte da educação no Brasil com a redução de carga horária de disciplinas da área das Humanas nos currículos?⁵ Aqui

⁵ Durante a escrita deste capítulo, houve a determinação de um novo projeto pedagógico da Rede Municipal de Porto Alegre (12/11/2021), que retiraria da grade curricular da educação básica a disciplina de Filosofia, sendo disseminada na carga horária de projetos interdisciplinares, porém por resistência da comunidade escolar, foi acordado que a Filosofia permanece junto ao horário de Ensino Religioso (26/11/2021). Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/acordo-permite-manutencao-da-filosofia-na-grade-curricular-das-escolas-municipais> Acesso em: 01 Dez. 2021.



caberia perguntar pela finalidade da escola. Voltemos ao tempo, pois essa questão aparecerá mais adiante.

A intensidade mencionada por vocês foi sentida porque nos fizemos presentes, nos deixamos afetar e nos entregamos ao estudo, às leituras e às escritas propostas. O tempo passou rápido, pois estávamos nos encantando com o que fazíamos. Isso foi discutido, pensando em relação à escola. “Se não fosse a oficina, teríamos esse tempo de estudo?”, “Quanto tempo temos na escola para o pensar? Para ler? E para escrever?”, “Criamos esse espaço aqui, por isso não podemos deixar acabar”. Criamos esse espaço. Essa é a força da resistência que questiona a produtividade, o automatismo e o tempo escolar acelerado; que pede por pensamento e por cuidado. Um tipo de pesquisa, formação, encontro, partilha de certa duração intensiva, duração de afeto, tempo de instantes-semente (LISPECTOR, 1988).

Como foi bonito acompanhá-las nessa produção de tempo e espaço de pensamento, de fala, de escuta, de cuidado, de leituras e de escritas potentes! Ainda estou aqui usando de teoria para defender minha ideia sobre as possibilidades de leitura e escrita docente, mas o vivido supera todo o rigor teórico-metodológico de minha pesquisa. Para mim, é impressionante observar as noções conceituais da pesquisa sendo operadas na prática da oficina, sem forçar, endurecer, “objetificar” ou tomar como verdade o que discutimos. São afetações diante da vida e da literatura que pulsou em nosso coletivo.

Aqui eu trouxe, nessa primeira parte da carta, fagulhas de tempo *Aion*, foram instantes-semente (LISPECTOR, 1988) criados por nós, em que provocamos e fomos provocadas ao pensamento e ao cuidado. Suspendemos o tempo acelerado, de produtividade, de competição e desempenho para criarmos tempos de subjetivação, mesmo que em pequenas brechas. Deslocando o tempo das tarefas docentes para o tempo latente em nós e, provocadas pelo modo de pensar que apareceu na oficina de que quem muito trabalha não vive, criamos tempo de vida em nossos encontros.

Vocês e eu iniciamos a oficina de um jeito e, passado o tempo das dez semanas, o tempo das leituras, o tempo das escritas, o tempo do pensamento se criando diferente a cada exercício, o tempo do cuidado, o tempo de experimentar, de se deleitar e exercitar-se, finalizamo-la outras. É como se, voltando à metáfora com que comecei, nossa gravidez, com suas alegrias e dores, tivesse chegado ao fim e



tivéssemos parido. Parimos nós mesmas através de palavras – escritas e faladas. O que é sempre difícil, o que dói, o que nos desloca.

Caras colegas, a cartografia – assim como a genealogia – se constitui de três dimensões de análise ou três eixos teórico-metodológicos, para as quais o cartógrafo atenta e com as quais traça as linhas: do poder, do saber e da subjetivação. Diante de tudo que eu já lhes apresentei e olhando para os três eixos da cartografia, cabe perguntar: o que essa discussão toda do tempo faz pensar?

Essa discussão faz pensar em como nós tocamos o outro e a nós mesmos. Nessa sociedade do desempenho (HAN, 2015), do controle, da produtividade, tendo que competir consigo mesmo, bater suas próprias metas, temos estudantes querendo ser agradados, como se a escola fosse mais um dos espaços onde o interesse de cada um é valorizado. Não que se negligencie o interesse individual, porém temos de lembrar que a escola é um espaço e um tempo público, de interesses individuais que se convertem em interesses comuns de estudo, formando um coletivo; a aula é um espaço público porque o que fazemos nela é sempre na presença de outros (LARROSA, 2018) e com outros.

Também faz pensar no quanto a Pedagogia está sendo invadida por esse léxico empresarial, que está sempre falando do tempo que tem de ser bem aproveitado. As formações para professores ensinam como otimizar o tempo e até livros e leituras ensinando como ser mais produtivo. E o quanto uma formação com outra perspectiva possibilita olhar pra si mesmo e, justamente por isso, poder olhar com mais cuidado para o outro. É porque consigo olhar com mais cuidado para mim, que consigo cuidar do outro, o que produz efeitos de subjetivação tanto em mim quanto no outro.

Vocês se perguntavam como fazer para estudar, se perguntavam sobre o tempo da criança, que vem com sono para a escola e quer bico e colo, falaram também dos encontros sem atropelos. Tudo isso fala de um tipo de formação que faz afecção, que afeta e que produz certa relação com o saber. Não uma relação utilitária/imediata, cartesiana, do tipo “aprender tal metodologia para fazer com meu aluno”, ou seja, um saber que não necessariamente afeta a existência, como defendia Foucault (2006), mas justamente uma formação de professores que passou pela escrita docente e que produz uma relação com o saber que afeta o modo de existência daqueles que estão ali e que vai afetar também seus estudantes. Uma formação que dá tempo, que faz pensar, que nos afeta.



Finalizo, presenteando-as com uma máxima para pensar, como ensina-nos Sêneca, durante a pausa até a leitura da próxima parte da carta: “Não julgues que alguém viveu muito por causa de suas rugas e cabelos brancos: ele não viveu muito, apenas existiu por muito tempo.” (SÊNECA, 2019, p.43).



4.2. Carta à docência: responsabilidade docente

[...] seu trabalho ao menos tem um sentido. Quando acende o lampião, é como se fizesse nascer mais uma estrela, mais uma flor. [...] É uma ocupação bonita. E ela é realmente útil, uma vez que é bonita.' [...] 'Esse aí', pensou o pequeno príncipe, ao prosseguir a viagem para mais longe, 'seria desprezado por todos os outros, o rei, o vaidoso, o beberrão, o homem de negócios. No entanto, é o único que não me parece ridículo. Talvez porque é o único que se ocupa de outra coisa que não seja ele próprio.' (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 47-50).

“Para onde te voltas, para o que te dedicas? (SÊNECA, 2019, p.46). Caras professoras, como na primeira parte da carta, igualmente nesta começo trazendo uma máxima em forma de pergunta. Para o que nos dedicamos, questiona Sêneca. Entre as muitas coisas que constituem nossas existências, poderíamos responder que nos dedicamos à docência. Afirmo isso com convicção, sem titubear, com base no que vocês compartilharam comigo nos encontros. Não qualquer docência, não no sentido mais comum da palavra, mas uma docência potente, forte, alargada, marcada por um compromisso ético e estético com suas existências e com a de seus estudantes.

Neste início, eu trouxe também literatura. Esse trecho de O pequeno príncipe (SAINT-EXUPÉRY, 2015), livro que foi citado por vocês em dois encontros, não lhes parece que se ajusta à nossa ocupação? Pensem sobre isso, enquanto discorro nesse subcapítulo sobre a segunda linha cartografada que traz a docência e a responsabilidade docente, a partir das escritas e falas dos nossos encontros. No final, voltemos a esse excerto e vejamos como o articulamos com nossas discussões. Lhes convido, portanto, a ler e contribuir novamente com as suas impressões sobre a minha análise.

Esta linha pareceu-me muito visível, tanto nas falas, quanto nas escritas produzidas por vocês. Como uma carta à docência, sua responsabilidade ética para com seus alunos e consigo mesmas foi colocada à mesa, tornou-se um dos assuntos mais recorrentes de nossas discussões. Vocês vivem a docência. Não apenas são professoras de profissão, dentro da escola, mas a docência impregna suas vidas. Tanto é que, mesmo nos exercícios em que se provocava pensar em si mesma, em que o contexto escolar não estava em evidência, o pensamento de algumas sempre se voltava à escola ou aos seus (estudantes) e discorriamos sobre o assunto, fazendo essa relação entre o si e o si com o outro.



Em um dos encontros, a partir da caminhada filosófica com a companhia de um autor e do exercício de anotar o pensamento que lhe viesse em forma de pergunta, a professora Monge diz para não rirmos, antes de ler o que escreveu, e explicou-nos que foi exatamente o que pensou no momento da caminhada. Eis a sua escrita:

“O que tu vai olhar? Por que tu não pára de pensar na escola e não faz o que elas estão pedindo? Se vissem onde caminhei... O que devo fazer? Dizer sobre o saber ou sobre o pensar?”
(Professora Monge)

Segundo ela, não conseguiu de concentrar no exercício proposto, pois não parava de pensar na escola e nas questões dos estudantes. Pergunto: no que ela deveria ter pensado, que não fosse a escola, se era ali onde o sua atenção estava? Como dizer que não houve concentração no exercício se, afinal de contas, se trata de uma oficina de leitura e escrita docente, que provocava pensamento e cuidado de si, mas sempre em relação com o outro?

Atentando para outra parte dessa escrita, nós não pudemos ver por onde ela caminhou, mas a questionamos, curiosas. Pelo apartamento, nos respondeu ela, justificando que não daria tempo de sair para a rua e que queria estar pronta quando eu chamasse para retomarmos. Fiquei pensando sobre o tempo disponibilizado para o exercício. No meu entendimento, quinze minutos seriam o suficiente, porém me questiono sobre o que elas mesmas falaram em um dos encontros, de que o professor acaba trabalhando por previsões e tentativas. Quando planeja uma aula, o professor prevê tanto tempo para a realização das atividades, com flexibilidade e abertura, afinal, muitas vezes não ocorre como o previsto (o que é bom, pois a experiência da aula às vezes é muito mais potente que o que havíamos pensado). Ora deixamos pouco tempo, ora muito. Somos capazes de pensar na atividade em si, tanto em termos de tempo quanto de conhecimento ou “habilidade” desenvolvida, porém não conseguimos prever o quanto ela afetará os estudantes, o quanto se envolverão consigo mesmos realizando-a, o quão significativa será. É preciso muita sensibilidade e atenção para observar esses detalhes e fazer da aula esse espaço de subjetivação ou, retomando a discussão da primeira linha cartografada, marcada de instantes-semente (LISPECTOR, 1998) e temporalidades.

Portanto, essa segunda dimensão de análise ou linha cartográfica lida com a responsabilidade docente, reafirmado a todo momento por vocês. Seja quando escreviam ou falavam em “atingir” seus estudantes, as famílias com que trabalham



ou quando mencionavam o desejo de abrir horizontes de mundos que muitas vezes nem existem no imaginário de muitas crianças e adolescentes de quem são professoras. Esta responsabilidade docente a qual me refiro diz respeito ao compromisso, à escolha de assumir a responsabilidade para si, ainda que muitos docentes não o façam. Trata-se, portanto, de uma escolha, a qual é sempre subjetivada.

Diversas questões influenciam nossas escolhas e nosso agir (sociais, políticas, econômicas, religiosas, entre tantas outras). Nietzsche chama essas circunstâncias de forças e todas elas, no jogo de poder que se trama, constituem e determinam o nosso modo de ser e o nosso agir (BOGÉA, 2019). Nesse sentido, o mundo nos constitui e, concomitantemente, o constituímos.

À medida em que nos damos conta disso, a responsabilidade surge como essa tomada de decisão (seja pedagógica, política, ética, estética) que olha para si e para o outro e cria uma inter-relação de forças que movimentam. No movimento, acontece a criação, o pensamento, o cuidado. Assume-se a responsabilidade não como sinônimo de culpa, de obrigação por responder pelas próprias ações ou as dos outros, como explicam muitos dicionários; mas como a decisão de ser presença, de estar junto, de acompanhar e guiar o processo do outro, sendo parte dele, vivendo também o seu próprio processo.

De acordo com Bogéa (2019),

A experiência contemporânea da sala de aula constitui um lugar privilegiado para uma experiência de estranhamento, de deslocamento, de abertura ao outro, de espanto e de abismo. [...] “Dar aula” é uma certa experiência existencial de ausência de fundamentos. [...] A experiência efetiva da sala de aula, o estar-lançado-em-meio à rede de encontros caóticos com muitos “outros” engendra um acontecimento a cada vez singular que extrapola os fundamentos e que não se deixa capturar, direcionar, que transborda, escapa, e recusa a estabilidade prometida pelos fundamentos. (BOGÉA, 2019, p.282).

Essa “experiência existencial de ausência de fundamentos” de que fala o autor ao se referir à aula, é o que acontece no encontro com signos. Algo acontece. É da ordem da experiência. E o estranhamento ou abertura ao outro está justamente no saber que só tem sentido quando atravessa a existência do sujeito. Vejamos na carta da professora Maquiavel a um de seus estudantes:



Prezado aluno!

Oi querido Mário, tudo bem? Espero que sim com todo meu carinho e dedicação. Faz muito tempo que nos distanciamos. Agora tu já deves estar com mais ou menos 40, 41 anos, talvez uns 42.

Em primeiro lugar, quero te pedir muitas desculpas pela forma como um dia agi contigo. Talvez tu não te recordas mais deste fato que para mim ao mesmo tempo se tornou uma tortura negativa, mas também um exemplo positivo que coloco em prática todos os dias da minha vida pessoal e profissional. Te agradeço muito por isso.

Querido, não sei mais nada sobre você, não sei que tipo de pessoa te tornaste, que profissão seguiste, se continuaste teus estudos... Enfim, gostaria muito de saber como conduziste tua vida.

Espero sinceramente que tenhas te tornado um cidadão de bem⁶, responsável, um bom pai e cima de tudo, uma pessoa que por onde passe semeie bondade, respeito e humildade. Meu desejo é que tu tenhas sido feliz todos os dias de tua vida.

Bom Mário, a essas alturas deves estar muito curioso para que te relembres do dia em que te deixei de castigo e tu me deixaste muito triste. Para mim, um dia inesquecível.

Certo dia Mário, quando eras meu aluno no 1º ano na Educação das Séries Iniciais, na escola X, no bairro X, em Canoas, lembra? Você fez pela última vez daquele ano seu teatrinho muito feio. Para mim foi a gota d'água. Vou te recordar.

Todos os dias, antes de acabar a aula você tinha um péssimo hábito gritar os últimos 5 minutos. Após inúmeras repreensões, intervenção da direção e chamamento dos pais, nada e ninguém fazia você parar com essa falta de respeito. Isso foi acabando com minha paciência e dos colegas que já não suportavam mais.

Certo dia, porém, com a permissão de sua mãe, fui mais esperta e te peguei de surpresa.

Exatamente às 16h50min, solicitei que todos guardassem seus materiais dentro da mochila e durante os 10 minutos que faltavam para o término da aula disse para você começar a gritar, lógico, liberei os demais colegas para o pátio da escola.

Muito esperto, você notou que algo esperava você e rapidamente você me respondeu muito ironicamente que não estava com vontade de gritar. Eu então lhe disse que hoje eu queria muito te ouvir e que se não começasse logo, você e eu ficaríamos na escola durante a noite.

Bom, já podes imaginar, com choro e voz rouca, gritaste por uns bons minutos. No final da aula, com pressa de ir embora e ao me ver chorar, você pulou em meu pescoço, me abraçou e disse: "- Desculpa professora!" Eu? Bem, desmanchei chorando. Tenho certeza de que para ambos ficou a lembrança de algo que não me orgulho, ao contrário, me envergonho e por isso te peço desculpas, por minha falta de experiência na época.

Mário! O bom de tudo isso é que deste modo feio "curei" você em minhas aulas. Durante todo aquele ano, te tornaste uma criança, colega e aluno muito bem-quisto por todos. Depois eu me mudei e se não me engano, vocês também, enfim, assim nos distanciamos pela vida.

Mário, sempre digo aos meus alunos que entre professor e aluno existe uma corrente invisível, cujos elos não se rompem jamais.

Talvez eu nunca mais o veja, mas tenha certeza absoluta de que moras em meu coração. Que tu para mim, és exemplo de bem tratar os outros. Onde estiveres nesta vida, seja muito feliz!

Tua professora, Maquiavel.

Este relato constitui o estranhamento e a falta de fundamentos, de que fala o autor. Não há estabilidade de fundamentos quando se está implicado com o outro. Com diria Szymborska (2011, p.60), "para o bem, para o mal e para o que der e

⁶ Destaco o quanto esse conceito é problematizável no atual contexto brasileiro, mas que a professora se refere a uma pessoa responsável e que tenha respeito pelo outro.



vier”. Uma responsabilidade docente que, para além de ensinar ou propor exercícios, vive junto as experiências, está junto, é presença e se pergunta pelos efeitos e marcas deixadas, tanto em si quanto no outro.

Inibindo uma ideia de salvação que possa surgir, ressalto que tudo isso não se dá tranquilamente. Como problematizei na carta dos conceitos, o cotidiano de um professor de educação básica se constitui de desafios e escolhas. Não quero, com isso, passar uma imagem de pena, mas de problematizar o modo como somos levados a dar ou fazer aula. Digo fazer, pois defendo a ideia de que apresentamos referências e propomos exercícios, mas a aula só acontece quando algo acontece, quando assumimos a postura de abertura: abertura ao outro, ao texto, ao pensamento ou a si mesmo.

A professora Sonetos experimentou isso na relação construída com uma estudante e escreveu uma carta a ela:

(LOCAL), 12 de abril de 2021.

QUERIDA ADRI!!

Tudo bem com você? Espero que sim.

Estou realizando um curso sobre leitura e escrita para professores. Na última aula, recebemos a tarefa de escrever uma carta para uma turma ou aluno ou ex-aluno que tenha marcado a nossa trajetória de professor. Me sinto privilegiada por ter ou já ter tido alunos muito queridos e especiais, com os quais além da relação professora-aluno, estabeleci laços de amizade. Você é um deles. Por esse motivo, estou escrevendo para você.

Vamos voltar um pouco no tempo. Já te conhecia em 2018, no ano que comecei a lecionar na escola X. Não fui sua professora naquele ano, mas sempre te via na fila no início da aula e após o recreio. Desde o primeiro momento tive uma boa impressão sua, via você sorrindo muitas vezes. Parecia ser uma menina doce e muito querida.

Em 2019 passei a ser sua professora de Matemática. Estava muito feliz por isso, mas por outro lado ansiosa e um pouco apreensiva se eu conseguiria ser uma boa professora para você. Na época eu não tinha muita experiência profissional, por isso foi um desafio para mim. Desafio este, que com o tempo se tornou mais fácil e muito gratificante. Desde o início você foi muito acolhedora comigo e estabelecemos uma relação muito boa. Conversávamos bastante e trocávamos ideias, o que me ajudava bastante na hora de elaborar os seus materiais de estudo. Bons tempos! Lembro como se fosse hoje quando sentávamos e fazíamos as atividades juntas. Você ia me perguntando as suas dúvidas...e conversávamos sobre coisas da vida, da nossa rotina. Lembro de um dia muito frio que você estava com as mãos geladas e peguei na sua mão e você exclamou: “que mãos quentinhas!”.

Em 2020 acabou sendo bem diferente. Iniciamos o ano todos juntos na escola, depois em função da pandemia passamos para o ensino remoto. Mas tenho algumas lembranças bem interessantes. Lembra da nossa preocupação de como você faria para poder usar uma calculadora científica? Ai juntas (eu, você e a monitora) pesquisamos e por fim descobrimos aquele aplicativo. No ensino remoto não perdemos contato. Conversamos muito por mensagens no whatsapp e chamadas de vídeo. E mesmo à distância você se manteve firme e dedicada nas atividades escolares.

Adri! Quero que saibas que aprendi muito com você. Não só como professora, mas como ser humano. Sua alegria, dedicação, entusiasmo pela vida e pela música são



inspiradores! Desejo que você tenha um futuro muito abençoado, cheio de amor, saúde e muitas realizações.

Com carinho, da sua professora Sonetos

Essa carta reforça a discussão da presença na aula. Se o professor ou o estudante não estão presentes, a aula não acontece. Ao contrário, porém, quando ambos estão empenhados numa relação com o saber, algo se modifica, a aula se faz, o encontro acontece. Do encontro, a possibilidade de exercício do pensamento e a noção de cuidado. A carta faz pensar no quanto aprendemos com os estudantes ao longo de nossa jornada docente quando somos presença. A presença é um cuidado, que diz da condução do outro e da experimentação de si mesmo, ao mesmo tempo. Presença não para controlar a aula, mas para deixá-la acontecer. Como afirma Bogéa (2019):

“Dar aula” é abrir-se a uma certa experiência de “não-saber” e, portanto, de não estar no controle, de não estar no comando, de não ter o domínio da situação, isto é: não saber como exatamente a proposta inicial será cumprida, não saber que tipo de demanda, “corte”, “desvio” virá do “outro” – que tipo de postura os alunos vão assumir, que tipo de perguntas vão fazer. Mesmo as condições materiais (uma falta de luz, uma falta de material, um temporal) podem influir de maneira inesperada. Nunca podemos saber como os alunos estão se sentindo em relação à aula, de que maneira cada um está processando, acolhendo ou rejeitando nossas palavras, gestos e ideias. Nunca sabemos que “efeito” a aula terá sobre cada aluno. Algumas aulas simplesmente “ficam”, e continuam a participar do processo de formação do caráter do aluno por toda a vida. Algumas decorrem como se nunca tivessem acontecido. (BOGÉA, 2019, p.283).

Adendo importante, caras colegas: prefiro usar o termo fazer do que dar aula, como também sinalizou o autor, colocando entre aspas. Portanto, fazer aula consiste em um “não-saber”, segundo o autor, porque os exercícios propostos e experiências vividas podem provocar diferentes efeitos de subjetivação e não há como prevê-los. Como já mencionei em outras cartas, o acesso ao saber atravessa a existência do sujeito, modificando-o e o processo de formação, ou talvez seria melhor falar no processo de constituição do sujeito, é infundável, se dá ao longo de toda a vida. Afinal, não se tem uma identidade a ser acessada, mas estamos sempre em relações que nos subjetivam. E na escola me parece que isso seja mais intenso, pois assumimos abertamente a postura de estudantes ou “aprendentes” e vivemos experiências que não se repetem tão facilmente fora da escola ou da universidade. Daí que marcam tanto.



A professora Alquimista resolveu escrever para uma professora da faculdade, comentando uma situação que lhe fazia lembrar dela e discute exatamente essa experiência de “não-saber”.

(LOCAL), 14 de março de 2021.

Querida professora!

Como está?

Espero que esteja bem, apesar da situação delicada que estamos vivendo no momento. Posso imaginar a sua reação de surpresa ao receber uma carta minha, quando dispomos de tantas ferramentas digitais e de redes sociais para nos comunicarmos.

Parece mentira, mas já se passaram cinco anos desde que realizei meu último estágio em Língua Portuguesa na faculdade. Ainda levo os seus ensinamentos (todos muito preciosos) para os meus planos de aula. Confesso, porém, que nesse tempo já me deparei com muitos momentos frustrantes, desafiadores e desmotivadores na minha caminhada. Por mais que pareça clichê, mas realmente, não existe nenhuma “receita pronta” para se conduzir uma aula. O cotidiano escolar é desafiador e dinâmico.

Por outro lado, já vivenciei outros tantos momentos gratificantes e prazerosos na escola. Gostaria de compartilhar com você um desses episódios, pois ele me fez lembrar das nossas aulas na disciplina de Estágio Supervisionado, quando abordávamos o assunto “Leitura na sala de aula”.

Aconteceu numa turma de 3º ano de Ensino Médio na escola em que trabalho. A turma era pequena, composta por 10 alunos, somente. Porém, era um grupo bastante dividido e que demandava “jogo de cintura”. Pois bem. Conforme aprendemos na faculdade, procurava incentivar a leitura através de dinâmicas e de períodos de leitura. Mas não funcionava muito bem.

Tentei estimular a leitura espontânea, em grupo, silenciosa, oral... parecia que nenhuma das estratégias surtia o efeito esperado. A dispersão e a conversa de alguns dos alunos era mais forte!

Até que certo dia tive uma ideia: realizar o período da leitura na biblioteca da escola. Este ambiente não era muito amplo, contudo dispunha de mesas e cadeiras para acomodar pequenos grupos.

A primeira vez na biblioteca não foi muito diferente da realidade na sala de aula. Mas, sutilmente, notei alguns breves momentos de silêncio e de concentração dos meus alunos. A deixa necessária para insistir com eles. Nas semanas seguintes, fomos à biblioteca novamente. Gradativamente, cada um dos alunos (até mesmo os mais difíceis) conheceu e experimentou a força do espaço sobre a leitura. Os períodos se tornaram produtivos e prazerosos, pois cada um se entretinha com seu estilo e gênero favorito.

Depois dessa experiência, passei a frequentar a biblioteca com todos os meus alunos, até mesmo de turmas mais numerosas.

Enfim, gostaria de compartilhar com você esta experiência positiva, agradecendo-lhe por todos os ensinamentos que nos transmitiu.

*Um forte abraço da ex-aluna, mas sempre fã,
Professora Alquimista*

A leitura dessa carta me fez pensar no quanto não somos capazes de mensurar os efeitos que uma aula pode operar nos sujeitos. Nesse caso, uma professora escrevendo à sua professora de faculdade, rememorando as discussões e marcaram sua formação e cujos saberes procura colocar em funcionamento nas



suas próprias aulas com os seus estudantes, para ajuda-los a sentir um pouco do que ela mesma sente em relação ao ler.

Desta responsabilidade contida nessas cartas é que me refiro. Quanta potência para pensar a docência, as relações de subjetivação entre professor e aluno, com a escola. Vocês conseguem perceber também a força que tem esses exercícios de escrita que realizaram?

Como o professor tem um papel importante na vida de um estudante! Percebam nessas cartas quanto ser presença, estar atento, ser sensível e estar aberto ao outro modifica o modo de se relacionar consigo, com o outro e também modifica o próprio fazer pedagógico. Quando vivemos experiência, sendo aquilo que nos transforma (FOUCAULT, 2006; LARROSA, 2004), fazemo-la reverberar o tanto quanto conseguimos. Como mestres do cuidado, conduzimos o outro a também sentir, viver ou experimentar o que nos foi oportunizado, deixando margem para a criação de outros sentidos de intensidade, seja experimentando diferentes procedimentos de leitura aprendidos na faculdade, para ajudar a desenvolver o hábito da leitura de seus alunos; seja colocando-se em postura de aprendiz diante do desafio de ensinar de outros modos que os habituais; seja tomando a experiência de uma situação difícil para criar outro modo de enxergar e fazer Educação e se relacionar com seus estudantes.

Dizia Sêneca, em sua carta 50 a Lucílio, que “a sabedoria só se obtém com esforço” (SÊNECA, 2018, p. 171) e que isso se dá mais facilmente com alguém que nos guie, com um mestre. Nas palavras do filósofo, quando aprendemos as virtudes, que se enraízam na alma, deixamos para trás os vícios, que nos fazia errantes. Foucault diz que “trata-se da noção de desaprendizagem” (FOUCAULT, 2006, p.117). O desaprender visto como um passo importante na prática de si. Pensemos na figura do professor, quanto potencializa a prática se o mesmo assume um caminho de desaprendizagem, uma postura de atenção e abertura ao que lhe surge no caminho, deixando-se afetar pelo que lhe passa?

As três cartas transcritas sugerem que, não apenas potencializa a prática docente, como também a própria vida. Vocês trouxeram diferentes situações, de contextos escolares distintos e que exigiram essa noção de desaprender, ainda que vocês fossem as professoras desses estudantes, o que se supõe, num primeiro momento, que vocês saibam o que e como guiar o processo de aprendizagem deles. Contudo, por assumir os riscos de soltar as amarras de teorias que garantem a



soberania do professor como a fonte do conhecimento e do poder em sala de aula e por se colocar em posição de aprendizes, assumindo eticamente uma responsabilidade com os sujeitos que lhes foram confiados, foi possível caminhar e aprender juntos. E, revisitando essas experiências durante os exercícios de escrita da oficina, novamente deram sentido ao vivido, talvez de outras formas depois de passado algum tempo. Esse desaprender, essa recordação, esse olhar-se e escrever, opera como prática de subjetivação, como um cuidado de si. Esse “exame de consciência” (FOUCAUL, 2017) ou essa retomada de memórias, com estranhamento ou com afeto, modifica nosso ser e nosso modo de nos relacionarmos.

Afinal, a responsabilidade docente de que falo é a do cuidado de si foucaultiano ou do cultivo de si nietzschiano. Cuidado que exige labor árduo e constante sobre si e, neste caso, sendo o mestre, sobre o outro também. E, novamente ressalto, não se trata de uma ideia idealista e salvacionista, de que o professor transformará a vida dos estudantes se ocupar-se deles. Trata-se de olhar para a materialidade das relações vividas na escola, a partir das experiências partilhadas e postas em discussão na oficina. Trata-se de trazer à tona o compromisso humano tão evidente na docência que, por estar assim evidente, não o enxergamos facilmente. Trata-se de tencionar a relação professor-aluno como uma relação de sujeito-sujeito, em que um modifica a existência do outro, com mais ou menos intensidade, com mais ou menos profundidade.

Trata-se de compreender que a transformação dos sujeitos se dá pelas experiências e relações vividas, não pelo acesso à identidade. Não somos seres escondendo nossa real identidade por atrás de máscaras ou camadas de tecido, cuja essência possa ser acessada e então transformada; mas seres que vivem nesta vida, neste mundo, neste tempo e que estão sempre se constituindo, à medida que vivem experiências, que se encontram com os signos do mundo e que se deixam afetar pelas relações criadas com os outros sujeitos, também em constituição permanente. Portanto não somos, mas estamos sendo de determinada forma.

E, na oficina, nossos encontros atravessaram nosso modo de ser docente, nosso modo de estar na escola, nosso modo de nos relacionarmos com o mundo e com nossa vida. Não digo, com isso, que finalizamos melhores ou piores, apenas que somos diferentes do que éramos. As leituras, escritas e discussões operaram



em nossa existência como práticas de si. E esse era um dos assuntos que vinha à tona quando pensávamos na potência das práticas de leitura e de escrita na escola.

Nesse sentido, remeto-me ao conceito de terapeuta, em Foucault (2006), atrelado ao cuidado de si. Os gregos chamavam de terapeutas as pessoas que “cuidam do Ser e da própria alma [...] como os médicos cuidam do corpo. [...] É na correlação entre o cuidado do Ser e o cuidado da alma que eles podem intitular-se ‘terapeutas’” (FOUCAULT, 2006, p.121). Compreendiam a prática de si da filosofia em relação com a medicina que, juntas, eram capazes de cuidar da totalidade do outro, curar-lhe. De acordo com Foucault (2006), o próprio Epicteto define a sua escola filosófica como um espaço para se curar, cuidar de si e acalmar o espírito antes mesmo de aprender os silogismos filosóficos, propriamente ditos, como conhecimento.

Caras colegas, vocês devem estar se perguntando qual a relação desse conceito de terapeutas na linha do que estávamos pensando. Explico-me. Algumas de vocês citaram como sendo terapia a palavra para explicar o que a oficina estava representando ou sendo naquele momento:

*- A oficina foi um convite aleatório. Logo pensei que não tem nada a ver com a minha área, mas pensei 'será que eu vou gostar?', e eu adorei, foi muito bom, mais um momento de formação pessoal e de conviver com vocês fora do corre-corre da escola. [...] Eu acho Sabrina, não, tenho certeza, que essa oficina foi bem maior que uma oficina, porque os momentos que tu nos deu com tranquilidade, sem atropelar...
(Professora Maquiavel)*

*- [...] Vou dizer que os encontros eram terapia pra mim de tão bom que foi! Passou de um estágio de ser curso, de tão significativo que foi, e de estar com vocês, uma conversa mais leve, mas ao mesmo tempo profunda, fazendo desacomodar, refletir e colocar na ponta do lápis. Por isso eu disse, uma terapia, não só conhecimento, mas uma terapia!
(Professora Monge)*

Para além do gosto e da aleatoriedade do convite, a oficina foi, segundo vocês, momento e espaço de terapia, de desacomodar, de fazer pensar, porque houve abertura para que isso acontecesse. Foi um encontro de signos, que eu ia apresentando, com seus modos de ser e pensar até então. No encontro, há o acontecimento e isso atravessa a existência a tal ponto de modificá-la, transformá-la ou curá-la, no caso de ser terapia. Compreendendo aqui não terapia no sentido da correção, mas do cuidado de si acima referido.

O “colocar na ponta do lápis” dos exercícios de escrita, foi capaz de operar com muita intensidade sobre os sujeitos. A escrita é uma prática de si (FOUCAULT, 2017a). Uma forma de dizer ao outro e ao mesmo tempo, a si mesmo. Isso reforça



mais uma vez a importância dessa pesquisa, que não olha para a representação do pensamento pela palavra, mas justamente por experimentar práticas de leitura e de escrita que provoquem a criação de pensamento, de cuidado e que modificam nossas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmos. Efeitos que podem reverberar também nos exercícios que nós propomos aos outros, como professoras.

Como vocês, eu também me senti muito afetada com nossos encontros. No sentido que nos dizem os filósofos, foi terapia porque mexeu com nosso ser, com nossa “alma”. Os encontros semanais entre nós professoras e entre nós e as leituras e escritas foram como exercícios de si, funcionaram como práticas de subjetivação. Colocamos outros modos de pensar, de dizer, de escrever e de cuidar-se. Talvez até tenhamos curado algo com as escritas e a escuta. Ocupamo-nos conosco e de nós mesmas e, mesmo conversando sobre o cuidado de si não preparar para uma função futura, mas para bem viver o presente, acabamos pensando nos outros, naqueles a quem tomamos a responsabilidade para nós. Como disse a professora Flores:

*- [...] a gente tem que se cuidar, cuidar uns dos outros pra poder cuidar dos alunos.
(Professora Flores)*

É exatamente sobre isso que venho argumentando nessas últimas páginas, essa vontade de cuidado, esse afeto, essa relação que se cria, essa responsabilidade ética para com os seus. Não apenas um vínculo de saber, mas um vínculo existencial, do encontro de dois sujeitos que se modificam nas relações que vão tecendo ao longo de um ano letivo ou, às vezes, até mais tempo. Quantas vezes a aula que acontece na sala de aula se transforma em terapia? Terapia para quem, para o estudante ou para nós mesmas?

Compreendemos, portanto, o terapeuta como um mestre do cuidado, que conduz o outro no seu processo de ocupar-se de si, como uma equipagem para lidar com as situações da vida ou como prática de si que provoque constante subjetivação. Eis um dos compromissos que vocês assumem na sua docência. E isso porque, conforme as falas a seguir e, retomando a pergunta de Sêneca na abertura desse subcapítulo, a ocupação não é apenas pedagógica (o que não glorifica um professor e menospreza outro, mas evidencia o compromisso ético assumido para com os seus, que não é necessariamente um dever).



Durante um encontro, a professora Monge escreveu:

*- Quando a Sabrina pediu o que queremos desenvolver, eu não pensei nisso, conteúdos, habilidades, pensei em humano, como ajudar na vida... Eu vivi muitos conflitos [...] Como fazer? O que eu faço pra fazer os alunos pensarem e criarem sonhos?
(Professora Monge)*

- E vem um sentimento de impotência... Como atingir? (Professora Sonetos)

Que potente pensar que uma professora além do pedagógico, ocupa-se de seus estudantes, de fazer pensar, de criar sonhos. Quando nos perguntamos sobre isso no cotidiano acelerado e utilitarista da escola? Na sequência desta fala, vocês relataram o quão difícil é assumir decisões frente a situações com que se deparam na escola. Por vezes, tendo que ir contra o que pensava ser o correto ou o mais viável, mas que prejudicaria ou “fecharia uma porta” de oportunidade a um estudante, cujas perspectivas de vida já não eram muito alargadas. Compreendo o que querem quando se questionam “como atingir?”. Contudo, tenhamos presente que sempre atingimos o outro; por meio da relação que se cria entre dois sujeitos, estamos sempre emitindo signos e recebendo os do outro, portanto vocês atingem seus alunos, de diferentes formas e com diferentes intensidades.

Pelas escritas e falas, vejo que são muito atentas e sensíveis à importância do papel que um professor pode ter na vida de uma criança ou adolescente. Pensemos nas experiências que os estudantes vivem a partir do que lhes apresentamos. Ao invés de questionar como atingir, melhor seria perguntar, talvez, que efeitos de subjetivação gostaríamos de deixar marcado nas existências desses sujeitos? O que os exercícios que propomos provocam? Que tipo de práticas de si colocamos em funcionamento na escola?

Pensemos sobre isso com o relato da professora Maquiavel, que nos fez silenciar no encontro em que sucedeu esta fala.

- Eu tenho irmãos que têm verdadeiro pavor da escola. Eles relatam, principalmente um deles diz, que quando ele ia dormir de noite, na metade da madrugada, no meio da noite ele começava a ficar nervoso e chorar, de pavor que tinha de ir na escola! Por que o que ele aprendeu naquele tempo? Era reguada nos dedos, era o mais espetinho fazia as coisas e culpava os mais humildes. [...] Então ele chorava, a professora xingava, gritava, humilhava... gente, eu, Maquiavel, tenho coisas na minha cabeça que eu já compartilhei com muitos colegas e vou contar pra vocês. Eu cheguei a usar chapéu escrito “burro”, com orelhas bem compridas, porque eu saí daqui do interior e caí numa cidade grande, pra morar lá. E lá, uma das perguntas da professora de Matemática “o que são números vizinhos?”, e eu reprovei por não saber números vizinhos. Eu errava números vizinhos! Aí um dia, e nunca ninguém me explicou o que era números vizinhos, eu sozinha. Sabe quem me ensinou o que são números vizinhos? O leiteiro. Um dia, o leiteiro naquela época entregava leite, a gente abria a portinhola da porta e eu olhando a novela, lá pelos idos de 1972/73, abria ali, botava a leiteira pra fora e olhando a novelinha... nunca vou esquecer... “amor com amor se



paga”, vocês nunca ouviram falar nisso, isso é coisa de antigamente. Aí o leiteiro botou o leite no jarro, do jarro pra leiteira e disse assim “querida, tu não sabe se a vizinha ali tá em casa?” e eu disse... Sabe quando meu cérebro assim ó, “vizinho, vizinho, vizinha” ... “Que vizinha?”, “Essa aqui, que mora do teu lado ali, na época a Dona Nilza né. Gente, eu aprendi Matemática sozinha! Pergunta se no outro dia eu não fui faceira pra escola e dizia “professora, eu sei o que são números vizinhos, é aquele que mora do lado, do 5 é o 4”. Então assim, esses eram os pavores. [...] Selma Fulana era o nome da professora de Matemática, que o bom Deus a tenha, mas eu errava as conta e ela me fez subir no palco, aquele tablado que tinha na frente do quadro, botou na cadeira e fez eu sentar com o chapeuzinho de papelão, tinha orelhas compridas, escrito “burro”, fiquei mais de hora sentada ali na frente dos colegas. E nem por isso peguei apatia pela Educação, pelo contrário, nunca quis ser professora, eu já disse pra vocês, eu via minha irmã e não queria ser, mas eu pensei “eu vou ser uma professora bem ao contrário, eu quero que meus alunos gostem do meu modo de dar aula”. [...] Uma outra vez uma outra professora fez eu ir pra casa, atravessar a rua, que a escola era na outra rua... A minha mãe na época estava doente de câncer, a minha irmã... A gente era pobre, tinha que lavar a roupa no tanque de cimento e estender na rua, não tinha secadora, não tinha nada. E a professora “cadê teu uniforme?”, aquele guarda-pó branco né, “tá no balde, é que não deu pra torcer”, eu era criança, estava na 2ª série. E a professora “vai pra casa, bota o uniforme molhado mesmo!”. Eu cheguei chorando na escola, ainda bem que era inverno porque aí eu me vesti com bastante agasalho embaixo, professora Beltrana, nunca vou esquecer o nome. E não tinha diretora, não tinha outro professor pra ver isso. Eu sentei na minha cadeira de madeira com o guarda-pó pingando e ficou uma roda na cadeira... Coisas que a gente viveu. E hoje eu dou aula com o maior orgulho. E assim como minhas histórias, tem muitas por aí.
(Professora Maquiavel)

Difícil continuar minha explanação após este relato. Volto a problematizar que a escola não é espaço de preparação para a vida, mas é a própria vida acontecendo, onde vivemos relações de subjetivação, com experiências que nos modificam, deixam marcas inapagáveis em nossa existência e cujos efeitos podem ser sentidos até o fim da vida. E, nessa lógica, me pergunto – sem diminuir o trabalho de quem é professor de profissão apenas e que se ocupa apenas com o pedagógico, e que certamente o faz muito bem – como não abrir-se ao outro, deixar-se afetar, ocupar-se e cuidar do cuidado de si do outro sendo professor? Como não se abrir a essas experiências de estranhamento, de incômodo, de arrancar-se de suas certezas para, na atenção e sensibilidade aos signos do outro, ser mestre do cuidado como se é do conhecimento/do saber? Ou melhor, como poderia essa relação com os saberes não afetar os modos de vida de quem os experimenta?

Vocês trouxeram para as discussões aspectos da docência que me são caras, sob outros vieses, o que potencializou muito esta pesquisa. Para além de pesquisar sobre leitura e escrita docente, que era meu foco principal, estou tateando o campo da formação docente, a convite de vocês, pois, ao final da oficina, vocês colocaram o quanto nossos encontros se atrelaram à formação, ainda que não fosse essa a proposição inicial. De experimentações à uma certa formação.

Gostaria de destacar que minha pesquisa não é sobre formação docente, contudo, suas falas que me provocam pensar o quanto seria importante pensar uma formação de professores que desse tempo: para ler, para pensar, para escrever.



Vocês poderiam escrever sobre qualquer coisa, mas uma escolheu escrever sobre o tempo! E escrevendo sobre isso está fazendo um diagnóstico do presente, desse tempo acelerado a ser problematizado e pensa a docência. Porém, para isso, precisamos de pausas, de tempo de ócio, que é o contrário do tempo utilitário do professor e desse discurso neoliberal que diz que o tempo do professor é só o da sala de aula, que não precisa ter tempo de planejamento, de reunião pedagógica, de formação.

Friso a importância de uma formação que não seja tão prescritiva, como o tema sobre o que uma professora irá escrever. Uma formação que abra a possibilidade do exercício do pensamento, que é o que nos desacomoda, nos faz pensar que a gente não pensava antes, que nos arranca de nós mesmas. Uma formação que se pergunta pelos sonhos, pelo encantamento, que deixa pensar. E justamente porque deixa pensar, faz pensar no outro, que é o grande mote dessa dimensão de análise.

Também percebi a docência impregnada na carne, no corpo cansado, esgotado, exausto, sem romantismos ou falsas promessas de salvação. Mas também corpos que desejam, que sobrevivem ao tempo de pandemia e ensino remoto. Sujeitos marcados por um compromisso de cuidado consigo e com o outro, no intuito de conseguir fazer o melhor possível pelos estudantes.

Durante a oficina, tínhamos acabado de entrar novamente em ensino remoto, após duas semanas de aulas presenciais em 2021, em função do número de casos ativos do COVID-19 no Estado do Rio Grande do Sul e a execução do plano de ação estadual com bandeira preta. Nos últimos encontros, havia uma grande pressão da sociedade para a reabertura das escolas, o que gerou polêmica e briga de poder entre executivo, CPERS e judiciário. E nós, que nos encontros da oficina, respirávamos através de pensamento e literatura, também trouxemos esse assunto que tanto estava angustiando.

Nesse período ganhou ainda mais força um movimento negacionista da ciência, com fortes questionamentos sobre as vacinas produzidas e ainda havia uma pressão muito grande (por parte de parcelas da sociedade civil, parcelas do setor empresarial e parcelas do governo, digo dessa forma, pois não havia consensos) na reabertura das escolas a qualquer custo. Isso quando acompanhávamos os piores índices de mortalidade por COVID-19 no Brasil, chegando a mais de 4.000 pessoas



falecidas em um dia⁷. Durante a oficina, vivemos os maiores picos de infecções e mortes e os piores meses da pandemia até agora.

O fechamento das instituições escolares priorizava a saúde física de todos, afinal são os locais em que há maior concentração de pessoas por metro quadrado e atinge a maior parte das famílias brasileiras. Porém, com o passar do tempo, a saúde emocional e mental passaram a ser afetadas também. Todos confinados em suas casas, alunos e professores instrumentalizaram-se (dentro do possível) com artefatos tecnológicos para possibilitar as aulas online, tentando manter o vínculo e, de alguma forma, o processo de aprendizagem escolar. O tempo diante de telas, especialmente dos professores que, além de proporcionar a aula online, precisavam aprender a usar essas tecnologias e tinham de preparar material pedagógico acessível, dissociou os limites de horários e a vida tornou-se apenas trabalho. Além disso, ainda havia momentos de *drive thru* para entrega de materiais impressos nas escolas. E foram aprendendo a viver ao meio da pandemia para também estar com seus alunos e alunas de alguma forma. Como pode-se ver nos excertos abaixo:

- Hoje eu larguei tudo e fui caminhar ao ar livre, fui na minha mãe colher laranjas e comer direto no pé... quase dei uma surtada e meu normal não é assim. Isso pra mim com a natureza é um santo remédio.

(Professora Sonetos)

- Eu também faço isso. Pego minha xícara de café ou chimarrão, caminho pelo pátio, vou na minha santa, vou olhar minhas flores, vou afagar o gatinho e o cachorrinho, faço um cafuné na barba do marido, dou uma beijoca na filha, no filho... (Risos)

(Professora Maquiavel)

- É o voltar pra si né, quando a gente consegue fazer esse movimento de voltar pra dentro de si...

(Professora Flores)

- Pensamos demais no que temos que fazer e nos outros e acabamos esquecendo de nós mesmos. E isso a gente tem que praticar. Porque parece que as notícias ruins chamam mais a gente, a gente fica naquela 'meu Deus, e agora...' e esquecemos de olhar as coisas positivas. E isso nos dá força pra enfrentar o ruim. Até a situação em que estou agora, as pessoas me pedem se não estou com medo, engravidou logo agora que piorou... mas quem convive mais comigo sabe que era um desejo meu desde o ano passado né, que eu já adiei em função da pandemia. E acho que todo mundo estava com a perspectiva de que o pior tinha passado... Mas a questão é ter fé, focar nas coisas boas e se cuidar. Não dá pra deixar bater o desespero, tem horas que sim, mas aí penso, 'opa, calma...'

(Professora Sonetos)

Exatamente isso é o cuidado de si que andamos aprofundando. É preciso praticar, exercitar o cuidado consigo, perceber que se torna uma armadura para o

⁷ Ver <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/31/brasil-registra-quase-4-mil-mortes-por-covid-no-dia-e-fecha-pior-mes-da-pandemia-com-668-mil-obitos.ghtml> Acesso em: 20 Dez 2021.



enfrentamento das situações que surgem. O voltar para si, ocupar-se consigo, lembram, não está apartado do cuidado com o outro (FOUCAULT, 2017b). Este voltar para si é uma prática do cuidado de si, que nos faz olhar-nos e conhecer o que é preciso modificar, seja em si mesmo ou na rotina, neste caso, que afeta diretamente o ser.

Usemos a história do avião e da máscara de oxigênio: as instruções são que, num momento de necessidade, sempre o adulto deve usar primeiro a máscara de oxigênio em si, para depois colocar a máscara na criança. Como cuidar do outro se eu não estiver em condições para tal? Exatamente da mesma forma é o papel do professor, que deve cuidar-se, conhecer-se, exercitar-se, estudar, ler e escrever para depois poder acompanhar o cuidado, o conhecimento, o exercício, o estudo, a leitura e a escrita de seus estudantes. E, neste contexto de pandemia, com muitas incertezas e medos no início, também teve que o adulto se cuidar e usar máscara para poder ajudar a criança ou o jovem a passar por tudo isso, seja falando da saúde física ou emocional/mental.

A professora Flores falou desse cuidado em reverberações na escola:

- A gente tem que se cuidar, cuidar uns dos outros pra poder cuidar dos alunos... se tu for cuidar do teu professor de um jeito diferente, vai fazer não perder o encantamento e se não perdemos isso, as coisas continuam, damos um jeito... mas quando não se cuida do professor, eles ficam resmungando, não querem escrever, não querem ler, não querem nada! E sabemos exatamente quem está aí pra se envolver e quem não, a gente aprende a se reconhecer... E não é nem de se criticar, mas é entender a história do outro, o que fez ele ficar assim, porque são escolhas, né Professora Maquiavel? Pegar as coisas duras que viveu e se tornar melhor, mas tem quem endurece ainda mais.

(Professora Flores)

Em outro momento, a professora Flores escreve sobre como essa oficina assumiu este papel de cuidado para com elas. Cita como uma forma que reacendeu o encantamento pela escola e que isso reverbera na sala de aula, na lidação com os estudantes. Na última parte da carta, que trata dos encontros, explanarei sobre o assunto.

Colegas, muitas coisas se acentuaram com a pandemia (que ainda estamos vivendo), certo? Todos esses cuidados consigo foram e são muito importantes e talvez esta tenha sido uma das principais lições que esta pandemia trouxe para o nosso tempo presente, de individualismo e competição exacerbada: somos todos constituídos de relações e que, para cuidar do outro, é preciso cuidar-se também. Igualmente o contrário, para cuidar de si, é preciso que isto tenha efeito no cuidado



com o outro. Pensando na docência, quanto nos fez mais sensíveis à vida? Seja de nossos estudantes, de nossos colegas e da nossa própria existência.

Mesmo com a precarização de nosso trabalho, outra acentuação com a pandemia, em que o professor não teve (e não vinha tendo) voz para ajudar na tomada de decisões em relação às escolas ou o modo possível de estudo, ainda assim percebíamos uma ética profissional em tentar fazer, mesmo longe fisicamente, alguma coisa pelos estudantes.

Desde o momento pré-pandemia, digamos assim, vínhamos sentindo tantos efeitos da grande onda neoliberal, competitiva e “empreendedora” na Educação, cujos frutos que colhemos são negar a ciência, o estudo, a força do professor e da escola, transformando-nos todos em mediadores, em facilitadores de aprendizagem, em atendentes de uma clientela exigente de prazer, não de saber, e um individualismo crescente. Enfim, acompanhamos há um tempo a precarização da nossa profissão junto a um discurso de acusação da escola e do professor pela sua “inutilidade”, obsolescência, doutrinamento. Como combater essa precarização? Talvez como vocês já o façam, com uma certeza muito grande de sua responsabilidade como professoras, talvez mostrando a importância do estudo na constituição de uma sociedade que também olhe para o outro, não apenas para si, sendo resistência junto aos seus e fazendo operar pensamento na escola, estudando, lendo, escrevendo, fazendo aula. Assumindo compromisso ético e político através da docência e potencializando esses encontros bonitos que acontecem na escola que, como disse minha orientadora, a Professora Betina, num dos encontros da oficina, “a gente não tem nem nome para dar”.

Percebi, caras colegas, que a docência constitui suas existências.

Também há o compromisso estético (e mesmo aqui tentando distingui-lo, não há como negar que se vincula à questão ética também) que enxerga justamente essas relações que se estabelecem com os seus. Docência ética e estética que busca uma humanização problematizadora. Evidenciada na relação de confiança e de reciprocidade. Aprendemos tanto ou mais do que ensinamos, a máxima repetida em muitos de nossos encontros. Uma estética, pois, quando olhamos para nós, nos enxergamos e nos conhecemos e, assim, conseguimos enxergar o outro, manter uma relação com o outro. Nos encontramos conosco pela relação com o outro. Surgiram questionamentos para pensarmos: como suportar-se, na solidão da



pandemia, sem se conhecer? Sem conhecer o outro com quem vivo há muito sob o mesmo teto? Sem conhecer o outro a quem tento dar a conhecer sobre o mundo?

As falas a seguir mostram que vocês se detiveram a pensar sobre isso:

- Fiquei pensando, medo e esperança, são palavras tão opostas, mas que caminham juntas. Também destaquei o pensamento, amigo de mim próprio, estar de bem consigo, pra ter boas relações com os outros, precisamos ter relação conosco mesmos primeiro. E essa coisa da troca, quando deixamos eles falarem a gente vê que eles pensam coisas que a gente nem imagina que já pensem... Quando sentem que contigo podem se abrir, a relação que falamos já né, confiança, uma conexão e abrem o coração, essa confiança e liberdade de falar...
(Professora Sonetos)

- Isso de aprender contigo o que aprendeu comigo, nossa, lembrei muito dos meus alunos, do Mário, da Adri, desses alunos que nos ensinam... E da relação que tu falas, é bonito de ver às vezes, eles tem essa responsabilidade em te atender, nessa troca carinhosa quando enviamos um recadinho no whats... Se a gente cobra responsabilidade, honestidade, caráter, temos que deixar eles nos mostrar isso!
(Professora Maquiavel)

A boniteza de algumas relações que criamos com estudantes na escola chama a atenção. É preciso conhecer o outro para estabelecer uma relação assim, de confiança, sabendo que o outro está lhe acompanhando, que quer o seu bem, que potencializa a sua vida. Como diz a Professora Maquiavel, o professor é aquele que ensina cobrando, ensina com rigor e afeto e isso não passa, não fica no esquecimento dos anos, pois pode marcar a vida.

Outra afetação da pandemia é justamente essa proximidade que foi afastada fisicamente. Vocês relataram o quanto isso impactou negativamente nas relações com os estudantes, especialmente com aqueles que são/estão mais carentes ou com aqueles em que o professor era o adulto referência da sua vida. A professora Flores, em um dos exercícios de escrita, a partir do livro “O mundo de Sofia” (GAARDER, 2012), pede aos seus estudantes que se olhem, se conheçam e, a partir disso, lhe deem a conhecer. Afinal, não puderam se conhecer até aquele momento.

Olá Tainara!

Vamos juntos fazer uma viagem? Quero te convidar a pensar comigo. Quando nascemos recebemos um nome, uma família e, muitas vezes, até amigos. Mas se você tivesse que contar ou responder para alguém: - “Quem é você?”

Você saberia responder? O que você diria? Saberá falar sobre suas preferências, qualidades e defeitos?

Pensar sobre si nem sempre é fácil, pois todo mundo nos diz “seja isso, seja aquilo, faça assim, não faça”.

Conhecer-se e falar sobre si requer refletir, pensar sobre tudo o que você sabe sobre si e organizar.



130

Quero que cada um de vocês faça esse pensamento e me conte tudo sobre você, quero que me conte a sua história. O que sabe sobre você?

*Um beijo
Espero ansiosa sua resposta
Professora Flores*

Lendo esta carta, enquanto a transcrevia, me ocorreu novamente um vislumbre de cuidado ético e estético docente, pois a professora quer saber quem são seus estudantes. Quer saber com quem está caminhando, a quem vai convidar a pensar, quer ajuda-los e ainda defende que sejam conforme as suas experiências de vida e não de acordo com as pressões sociais de ser como os outros desejam. Não quer saber sobre suas supostas essências ou substâncias, mas sobre seus modos de vida. Defende que o professor precisa fazer esse processo de conhecer-se e conhecer seus alunos. Disse ela, em outro momento:

- Acho que a gente não aprende a se olhar, porque quando dou mais valor ao ensino do que ao processo que eles fazem, a gente não ensina isso... A nossa sociedade diz que tu tem que estudar, se formar, ter profissão, ter família. E fica velho (bom, isso é outra coisa que eu penso diferente, porque o corpo envelhece, não a alma), mas aos 40 anos me dei conta que não sei quem sou...?! Porque não aprendemos a nos olhar, a gente só gasta tempo! Aí chega a pandemia e não sabemos o que fazer conosco mesmos em casa, aí as pessoas vão ficando meio loucas, porque preciso me olhar, me pensar e conviver com meus monstros... e cada um busca um jeito de lidar com eles, terapia, caminhar, remédio, suicídio... E na escola, com as crianças pequenas, eu vejo verdade neles, estão ali, falam o que realmente pensam ou são e quando crescem... isso vira tudo aparência pro outro...
(Professora Flores)

As relações têm efeitos de subjetivação no sujeito. Como sentimos, talvez ainda mais pela nossa cultura do toque e proximidade entre as pessoas, o distanciamento físico social. Como a parada obrigatória no início da pandemia fez com que voltássemos nosso olhar para nós, para os que nos são caros. Houve muito problema pela falta de saúde mental e emocional, como vocês relataram. E, pensando enquanto professoras, como foi ainda mais potencializada a figura do professor na relação com a criança e com o adolescente, tanto pedagogicamente falando, quanto na relação, de escuta e de confiança, questões difíceis de separar.

Também ficou escancarado que cuidar-se, na nossa sociedade contemporânea individualista, estava muito mais atrelado ao corpo no sentido performático. Pensamos a partir das leituras realizadas na oficina sobre o cuidado de si, que não é a idealização ou romantização do fazer o que se gosta, do aproveitar a vida, mas ocupar-se de si, enxergar-se, conhecer-se, equipar-se emocional, física e espiritualmente para que nossa “alma”, como diz Sêneca (2018),



constitua virtuosamente uma bela existência, pois útil é o conhecimento que transforma a existência (SÊNECA, 2018). Ou como problematizou a professora Flores, aprendamos desde cedo a nos conhecermos, que chegue a idade avançada sabendo quem se é ou quem se está sendo.

Vocês também comentaram que a relação professor/aluno ficou mais difícil, mas que, por outro lado, ficarão memórias para muitas crianças e adolescentes deste tempo em casa, com maior proximidade de suas famílias. Crianças e adolescentes que, no cotidiano “normal” ou pré-pandemia, passavam o dia na escola e só estavam com seus familiares por um curto período de tempo à noite. E vocês estavam atentas a isto também:

*- Gurias, o momento de agora, como conhecemos mais profundamente nossas famílias, como os pais conheceram seus filhos e vice-versa. Acho que muitos vão lembrar com muito carinho desse tempo de pandemia, pelo que compartilham com o pai e com a mãe, não é aquela coisa que era, levanta de manhã e cai ainda dormindo na escola pra sair só no final do dia. Essa troca, dizer “eu estava com o pai e a mãe na minha infância...”⁸
(Professora Maquiavel)*

*- Por isso gurias, agora temos que oportunizar esses alunos a pensar! Porque esse tempo que ficaram em casa, já vi crianças que foram totalmente educadas na creche e isso também não é bom... Onde estava o papel do pai, da mãe? Cada profe na creche ensina de acordo com os seus valores, com o que acha certo. Acho que a educação parou um pouco pra pensar também, porque tem famílias que vão insistir que se volte ao normal de sempre, mas isso nem era o correto...
(Professora Flores)*

Em escola, especialmente na pública, convivemos com diferentes realidades e situações. Não nos cabe julgar o modo como cada núcleo familiar se organiza, porém como docentes, ajudamos no processo de formação e constituição dos novos sujeitos deste mundo. Aqui cabe tencionar apenas o modo como as relações se modificaram com a situação pandêmica e como isso opera sobre o sujeito. Vocês problematizaram como foi possível conhecer melhor suas próprias famílias e, como professoras, como as famílias podem ter conhecido melhor seus filhos e filhas, o seu modo de ser.

Também o momento vivido nos ajudou a perceber potências e falhas da instituição escolar no cumprimento de sua função. Podemos nos perguntar, qual é a função da escola? Entre tantas respostas possíveis, atentemos para o cuidado de si e a criação de pensamento na constituição dos sujeitos, afinal, informação se encontra em qualquer lugar; porém poucas instituições, além da escola, lidam com a

⁸ Também vale destacar que, ao mesmo tempo, foi um período em que aumentou o número de violências contra as crianças, porque estavam com seus abusadores em casa.



formação no sentido mais amplo. E, lembrando, não se trata de preparar para o futuro, mas acompanhar e viver junto agora. Como diz nossa colega:

*- É o que eu sempre digo pros meus alunos, tem gente que não vive a vida, só passa por ela.
É o enxergar a vida, desfrutar, viver!
(Professora Maquiavel)*

Essa fala da professora Maquiavel, que gosta de assumir as aulas de Ensino Religioso na escola em que trabalha para provocar reflexões filosóficas com o tema “eu no mundo”, retoma a ideia da experiência como aquilo que vivemos que nos transforma. E, trago novamente Sêneca (2018) e a ideia de que o conhecimento útil é o que transforma a existência, para provocar que pensemos na utilidade do que fazemos na escola. Ocupamo-nos de constituir uma existência bela e memórias potentes que ficarão marcadas na história de seus estudantes e na sua própria?

Falo de um compromisso docente estético que perpassa o encantamento. Encantar-se e encantar. Uma palavra que apareceu com muita força nos encontros e até nas escritas. Encantamento. Como um professor hoje, renova seu encantamento pela educação? Como encantar-se pela escola de hoje? Como o professor busca encantar seus estudantes? Quem encanta o professor para que este encante os estudantes? Questionamentos fortes, que permeiam outras discussões sobre a educação.

Colegas, vocês pensaram a questão do encantar-se para encantar por diferentes vieses. Trouxeram diferentes dimensões do encantamento. Iniciemos pela parte que me é cara nesta pesquisa, sobre a leitura e a escrita. O encantamento pela leitura e pela escrita, ou a partir da leitura e da escrita.

Entre um dos exercícios da oficina, a professora Flores escreveu:

*“Como o livro pode ter este poder? Esta magia de encantar? Como o livro pode guardar a fé,
o conhecimento, a informação e aventura?”
(Professora Flores)*

Me faço a mesma pergunta, cara colega. Como um livro pode encantar do jeito que algumas vezes experimentamos? É o acontecimento entre os signos da leitura e nós de que eu falava no capítulo teórico sobre as práticas de leitura e de escrita. Nem sempre lemos algo que nos toca. Mas, quando isso acontece, produz um encantamento tão potente que fazemo-lo reverberar e, assim, somos capazes de encantar nossos estudantes. Como seria diferente se o professor fala de algo com brilho no olhar, emanando sentido para o que fala, se viveu uma experiência de



leitura? Agora, por outro lado, se o professor não costuma ler, dificilmente viverá essa experiência de encantamento.

Da mesma forma com a escrita. Como encantar o outro sobre a potência do ato de escrever, se eu mesmo não experimento fazê-lo? Se somos escreventes, talvez tenhamos estratégias ou procedimentos de escrita que possamos compartilhar, modos de fazer que funcionem para nós e que possam ajudar o outro também.

O relato a seguir apresenta um procedimento de escrita adotado, deixando que os estudantes se expressem livremente sobre um assunto, pois a professora também o faz, produzindo pequenos textos explicativos, com um pouquinho de cada fonte de pesquisa.

- Eu sempre peço que eles escrevam um textinho sobre o que eles sabem antes de começar o conteúdo mesmo, porque aí eles já se expressam e eu consigo ver o que já sabem e de onde posso começar. E quando eles perguntam “quantas linhas profe?” eu sempre digo que não me peçam isso, porque se eu disser 15 linhas, eles vão espichar as palavras e ficar enrolando pra encher as 15 linhas, ou se eu disser 5 linhas, talvez o pensamento não caiba nisso. Então eu sempre digo pra eles que escrevam como eles acham melhor e insisto que seja com as suas palavras.

(Professora Maquiavel)

- Se lemos, no momento de escrever teremos com o que escrever, teremos coisas sobre o que escrever. Com os alunos também né... Se às vezes os nossos alunos não escrevem, é porque o mundo também não é bonito e até o momento de agora, de pandemia, se não treinamos nosso olhar para ver o que de bom está acontecendo, só saberemos escrever sobre as coisas ruins, e na verdade isso é uma escolha nossa. [...] Mesmo sendo muito particular a leitura e a escrita, a gente pode proporcionar pra quem está começando agora, aos alunos, mostrar coisas que ajudem eles nisso... em repertório pra criação da escrita deles.

(Professora Flores)

No sexto encontro da oficina, minha orientadora, a professora Betina Schuler, esteve conosco e conversamos muito sobre isso. Ela nos falou sobre criar procedimentos de escrita com os estudantes, como a professora Maquiavel relatou. Professora Betina diz que a nós, professores, cabe apresentar repertório e ajudar os estudantes a fazer algo com isso, como disse a professora Flores, e enfatizou que o critério de seleção, tanto do repertório quanto dos procedimentos de leitura e de escrita, sejam nossas próprias paixões.

A professora Betina também sugere que falemos aos estudantes “confia em mim, eu já li/escrevi, talvez algo te aconteça como me passou também...” e que uma forma de encantar é justamente pegar aquilo de que gostamos e criar diferentes procedimentos de escrita a partir do mesmo repertório, explorando-o e explorando as possibilidades de lidações com o mesmo. “Mas claro, sem idealizações ou romantizar, pois todas sabemos a loucura do dia-a-dia de uma escola. Mas provocar



que pensemos algo diferente do que pensávamos, isso empodera, isso dá autoria, isso encanta.”, diz ela.

A professora Flores, após o exercício da caminhada filosófica, em que sua companhia era um excerto de Sloterdijk, escreveu:

“[...] Quando lemos um livro pras crianças, colocamos nosso sentimento na leitura e é o que vai fazer se encantar ou não. Quem escreve tem uma responsabilidade bem grande, pelo que tu vai deixar aos outros, aos amigos pelas cartas/livros”.
(Professora Flores)

- Nos Anos Iniciais tem todo um encanto pela escola, pela profe... E os adolescentes perdem isso. Quando? Eu me pergunto isso há muito tempo onde nós erramos, onde pecamos, como fazer com que o encantamento não termine, que o olhar encantado continue...
(Professora Monge)

De fato, o modo como damos a ler, como apresentamos o repertório literário e cultural faz encantar ou não. Daí reforça-se a importância de que o professor seja um leitor e um escritor, para que consiga conduzir seus estudantes por este caminho. Não se trata de ser um leitor voraz ou um bom escritor, pois a métrica de cada um é diferente, mas de fazer o exercício. Para além de ensinar a ler e escrever, realizar práticas de leitura e de escrita potentes, que provoquem o pensamento e constituam modos de subjetivação. Mostrar que, de alguma forma, ler e escrever são como um cuidado consigo, que lhe encantam e afetam seu modo de pensar e de ser, e que a proposição é acompanhar o outro neste mesmo processo. Afinal, como vocês mesmas tencionavam, se não somos exemplo e não nos ocupamos de encantar, em algum momento na escola acontece um desencantar.

Contudo, para encantar, é preciso estar encantado com algo. O encantamento do estudante passa pelo encantar-se do professor. O encantamento como o preceito do cuidado de si, que acontece primeiramente consigo e depois, como mestre, na condução do cuidado de si do outro. Vocês pensaram sobre isso:

- Eu vejo que eu não preciso ensinar, se faço com gosto, encantando, não preciso ensinar, o outro aprende olhando... se damos condições de pensarem, eles vão pensar sozinhos, não precisamos ficar ensinando certas coisas. [...] O que a gente precisa fazer é encantar, aí não precisa mandar fazer, ficar no pé... pessoa encantada com algo faz qualquer coisa. Na rede [...] de tempos em tempos, ele faziam várias ações para o professor. Tiravam o professor da rotina e faziam viagens, passeios com estudo, [...] tinha esse cuidado, essa vontade de estar lá, esse encantamento e estreitávamos os laços com os colegas, porque tínhamos a oportunidade de conversar com quem não dá no dia-a-dia da escola. Eu nunca teria ido em muitos lugares que fui se não fosse essa secretária, até as empresas do município visitamos, pra ver como funcionam. Ou seja, ela organizava coisas pra nós não perder o encantamento! E não se trata do passeio, mas do cuidado com o professor. E como faziam com nós, a gente também organizava e fazia com os alunos, porque a gente sempre vai fazer pro outro o que pra nós faz sentido.
(Professora Flores)



- Eu me lembrei do texto do encontro passado, da experiência. Como ele fez a experiência pra descobrir o que é uma metáfora! E eu anotei aqui enquanto assistia, que o sonho e a criatividade não podem ser cortados da nossa vida. Com o tempo tudo parece ficar tão objetivo, a gente parece que perde o encantamento pelas coisas, até mesmo na escola, na hora de escrever textos, sempre com objetivos, e esse lado da criatividade fica de lado, isso vai se perdendo. Achei muito lindo como o filme traz isso de se encantar pelas coisas mais simples...

(Professora Alquimista)

Caras colegas, vejam quantas pistas vocês trazem. O ensinar passa pelo exemplo, o encantamento acontece quando há pessoas/professores encantados. Para manter o encantamento, precisamos de possibilidades de criação e de coisas simples, como diz a professora Alquimista, se referindo ao filme O carteiro e o poeta. Acrescentemos ainda o repertório e o tempo de ócio, para a criação, de que falamos. Percebam que não temos, nem estamos dando uma receita pronta, mas juntando pistas que façam sentido para nós, que nos dizem algo, para pensar nas práticas de subjetivação da escola.

O ensinar, portanto, acontece também pelo cuidado de si e pelo encantar-se. E “quem cuida e quem encanta o professor?”, questiona a professora Flores. Como ou com o que o professor se encanta? O encantamento passa pela criação, pela imaginação, pela oportunidade de experiências. Como numa oficina de um artesão. Como na nossa oficina. Eu apresentei disparadores ao pensamento ou repertório e deixei que vocês criassem coisas com isso. Juntas, produziram, entre tantas coisas, encantamento, como escreveu-me a professora Flores.

“A oficina de leitura nos aproximou e me encantou... É importante pra mim esse movimento de escrever, poder conversar com outros colegas e falar das nossas leituras. Sei que não vamos mais ser as mesmas. Nossos olhos são diferentes, começaram a ver coisas que antes não tinham tanto valor. Abrimos nossos corações, nos mostramos. Lemos e ouvimos, discutimos como ensinar a arte de ler e escrever, permitindo que nossos alunos possam viajar nesse mundo, onde todos temos oportunidade de criar, ser, inventar.”

(Professora Flores)

Cara professora, concordo quando dizes que a oficina nos fez outras. Com nossos exercícios de leitura e de escrita e as discussões que seguiam, movimentamos pensamento e fizemos operar em nós efeitos de subjetivação. Aconteceu experiência, encantamento e acabamos por nos colocar nos exercícios. De alguma forma, colocamo-nos nas palavras e nos modificamos a partir delas. Pensamos em nós e em nosso trabalho com os estudantes.

Talvez, por isso, possamos pensar no encantamento a partir do conceito de artesanaria ou, dito de outra forma, enxergando o trabalho do professor como um ofício, tal como operado por Sennett e Larrosa. A partir de Sennett (2019), com a



ideia da arte (técnica ou habilidade artesanal), como a vontade de um trabalho bem feito por si mesmo e a discussão dos trabalhos manuais/ofício de artesão que, diferentemente da produção industrial em massa, se constituem da vontade de qualidade, da capacitação pela habilidade corporal e imagética, de aprimoramento pela repetição e cuidado aos detalhes e pela atenção aos signos do trabalho. Diz que se trata de uma ocupação que usa as mãos e a cabeça – da habilidade corporal do fazer e da imaginação no criar (SENNETT, 2019). Podemos pensar na docência como um trabalho de artesão, como um ofício que exige essa criação, aprimoramento, labor e atenção. Larrosa (2018), relaciona a ideia de artesanato de Sennett com a docência, para pensar nas maneiras de ser do professor e o que compõe seu ofício.

Segundo o autor, “o mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever” (LARROSA, 2018, p.23) e a ideia de pensar a docência como um ofício tem a ver as maneiras do professor: com a atenção ao mundo, com a responsabilidade para com o mundo, com fazer as coisas bem-feitas, com dar tempo à parte do tempo produtivo e lucrativo da sociedade, com dar a ler e dar a conhecer diferentes *ethos* possíveis (LARROSA, 2018).

Uma das falas da professora Flores levanta essa questão:

- A leitura e a escrita nos pertence, e só. Interpretar a sua leitura... De um livro, de algo por aí, dos objetos, da sua vida. Estamos sempre lendo! Mesmo uma criança que não lê palavra, mas já lê o mundo. A leitura faz parte de qualquer atividade que eu faça como professora.
(Professora Flores)

Como professores, temos esse papel de dar a ver sobre o mundo com outros olhos. A partir de certa linguagem, a partir da palavra. E não é com neutralidade, sempre damos a ver, damos a ler, ensinamos a escrever a partir do nosso modo de enxergar e o desafio é o de mostrar sob diferentes perspectivas. Daí a importância de uma bagagem considerável ou vasta para compartilharmos. Somos os que apresentam ou disponibilizam intercessores para que o aluno conheça, pense, leia, escreva, aprenda, faça e crie o seu jeito.

Nossa ocupação é como o ofício de um artesão. Dispomos da habilidade de ensinar o outro aquilo que nós já aprendemos, damos a conhecer sobre a matéria de conhecimento que nos cabe e, com nosso trabalho manualmente bem feito e



atenção focada, visamos o processo. Evidentemente que, quando saem da escola, gostaríamos que nossos estudantes saibam sobre as matérias de estudo, porém também vislumbramos o processo em si de constituição desses sujeitos. O caminho trilhado juntos em detrimento do ponto de chegada.

Nos encantamos no nosso ofício e somos capazes de encantar o outro. O que dizer dos nossos encontros? Eram a nossa oficina, o espaço onde produzíamos práticas de leitura e de escrita. Coincidentemente ou não, o próprio nome com que denominei essa experimentação vincula-se com a ideia do artesão e da habilidade de artesanaria. A oficina do artesão é onde estão todas as suas ferramentas e é o local da imaginação, da criação e da feitura.

Queridas colegas, vou finalizando esta parte da carta, retomando a docência ética e estética dos exercícios de leitura e de escrita, assim como das partilhas sobre os efeitos que a oficina operou. Conseguir se expressar, ser ouvida, escrever, ler e estudar exercitando não somente pensamento sobre a profissão, mas sobre a vida. Escreve uma de vocês:

*“Eu não teria pensado o que pensei se não fosse a oficina”
(Professora Maquiavel)*

Também retomando a percepção de que a oficina foi como uma terapia, pois fez com que nos voltássemos para nós mesmas, mas de uma forma problematizadora, como também passamos a nos dar conta do que fazemos por nós e pelo outro. Tomamos consciência do labor diário. E essa tomada de consciência, digamos assim, é o primeiro passo para dar o próximo; para se dar conta de que nunca estamos prontos, estamos sempre nos constituindo e atravessando a constituição do outro.

Diante de tudo isso, e perguntando o quanto a oficina mexeu com a docência desses sujeitos, pensemos nas três dimensões da cartografia (do poder, do saber e da subjetivação). Friso que olhamos para essas três dimensões, pensando a docência, justamente pra não cair num romantismo ou idealização da profissão.

Destaco a importância desses encontros para vocês e para mim. Encontros que permitiram, durante uma pandemia, poder se olhar de outras formas e não entrar nesse fluxo da “fazeção”, de utilidade em tudo quando em casa confinadas (talvez este seja o nosso modo de escravidão mais contemporâneo). Possibilitaram pensar sobre nós mesmas, nossa docência e experimentar outras práticas.



Também faz pensar nas possibilidades de criação da aula, retomando termos que vocês trouxeram. Em tempo de tanta pobreza narrativa, a importância de trazer repertório potente para os alunos; em tempo de aceleração, ter tempo de ócio; em tempo de tanta descrença no professor, o encantamento possível quando na lidaçãõ com a existência do outro, quando há cuidado. Repertório, tempo de ócio e encantamento, termos usados por vocês que fazem um diagnóstico do presente para pensar como damos a ler, como potencializamos nossas vidas e a dos nossos estudantes. Não fora dessa sociedade de aceleração, utilidades, habilidades e competências, mas pensando no meio disso, no “entre”. E neste “entre”, em brechas microfísicas ou fagulhas, realizar exercícios de subjetivação, práticas que modificam nosso modo de enxergar o mundo e transformam nossa existência.

Lembram do excerto de “O pequeno príncipe”, que falava do acendedor de lâmpião como sendo uma ocupação bonita e realmente útil, pois “se ocupa de outra coisa que não seja ele próprio” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p.50)? Como prometido que voltaríamos a ele depois de toda a discussão, aqui estamos. Me parece que nossa ocupação é como acender lâmpões. Damos a ler o mundo, apresentamos signos e modos de existir, possibilitamos tempo livre, propomos exercícios, convidamos ao cuidado de si e provocamos pensamento. No ato de acender o lâmpião, ajudamos a nós mesmos e ao outro, pois consegue olhar, sentir, experimentar e se enxergar, talvez seja até a luz necessária para iniciar uma leitura, uma escrita ou uma conversa com outro sujeito e criar pensamento, se mudar. Nós não somos a luz, nem o lâmpião, nem a chama acesa; apenas nos ocupamos de acender os lâmpões.

Tomem um ar, peguem a xícara de café ou o chimarrão e deem uma voltinha, acariciem os bichinhos ou abracem os seus. Logo mais, teremos a última parte da carta, com a última linha cartografada que eu gostaria de compartilhar. Finalizo, agora sim, à maneira de Sêneca, com uma máxima para o pensamento: “A vida, mesmo se longa, sempre será curta. Curta demais para se acrescentar algo.” (SZYMBORSKA, 2011, p.72).

Até logo.



4.3. Carta ao encontro: relações entre docência, leitura/escrita e subjetivação

“[...] Tenho que dar graças à velhice por me manter colado à cama. E por que não dar-lhe graças por isso? Assim, estou impossibilitado de fazer aquilo mesmo que a vontade me devia impedir de fazer. As minhas conversas são quase todas com os livros. Sempre que aparece uma carta tua tenho a sensação de estar na tua companhia e isso dá-me uma tal disposição de espírito que mais me parece estar a responder-te em viva voz do que por escrito [...]”
(SÊNECA, 2018, p.253).

“Como o livro pode ter este poder? Esta magia de encantar?” (Professora Flores, 2021). Caras colegas professoras, esta é a última parte desse grande carta. Coloco diante de vocês a terceira linha cartografada em minhas análises. E, como de costume, iniciando com uma pergunta. Desta vez, porém, não temos uma referência literária, filosófica ou teórica, mas a escrita de uma de vocês. A professora Flores escreve essas perguntas em um dos exercícios de escrita da oficina e achei por bem trazer nesse momento, porque nessa dimensão de análise trago a potência dos encontros entre docência, leitura, escrita e subjetivação.

Usando-me do que ela questiona, devolvo: livro tem poder? Tem magia? Encanta? A resposta, queridas colegas, perpassa a experiência que cada sujeito vive (ou não) com a literatura. Neste caso, suponho que a professora Flores tenha realizado uma experiência de leitura, dadas suas perguntas. Como conversamos na oficina, para se ter uma experiência de leitura e de escrita, é preciso “ler com tranquilidade, detidamente, sem apuro; livrar-se daquele *eu* que lê e daquilo que já sabe; evitar a busca da lei no texto.” (SKLIAR, 2014, p.71). Penso que isto nós fizemos. E, pela experiência, vivenciamos encontros. Encontros com signos e conosco mesmas.

Encontro é acontecimento, pois algo acontece; algo que, muitas vezes, nem sabemos nomear. Acontecimento em um “entre”. Entre pessoas, entre ideias, entre pensamentos, entre forças, entre signos... Eu já havia mencionado essa ideia anteriormente, porém nessa última parte da carta iremos, juntas, aprofundá-la. São nos “entres” que coisas acontecem. Esta última linha cartográfica é a dos encontros da oficina, em que trago alguns acontecimentos agenciados por forças colocadas em funcionamento e tensão em nosso coletivo, aproximando docência, leitura e escrita e seus efeitos de subjetivação.



Para ser sincera com vocês, sinto certa dificuldade de esmiuçar esses encontros, pois já não se trata de partes, mas de uma composição. Talvez seja interessante começar pelo modo como vocês começaram: compartilhando gostos por estilos literários e seus hábitos de leitura e de escrita.

Cada uma de vocês relatou sua experiência de vida com a leitura: algumas não gostavam quando era crianças ou adolescentes, outras passaram a gostar apenas no magistério ou já na faculdade. A professora Minutos, por exemplo, disse que passou a gostar de ler depois da leitura do livro *Onze Minutos* (de Paulo Coelho); já a professora Alquimista diz que somente na faculdade é que aprendeu a gostar de literatura, lendo muito sobre imigração alemã e que, depois disso, passou a gostar de livros de ficção. Por outro lado, a professora Monge, que é filha de professora, disse que, desde pequena, precisava ler toda a semana e ainda fazer uma escrita sobre o assunto para entregar à mãe e, por isso, não sabia dizer em que momento passou a sentir prazer com as leituras. E a professora Flores contou que quando engravidou, sendo ainda muito jovem, passou a ler muito e daí surgiu o gosto.

Nos primeiros encontros também conversamos sobre seus hábitos de escrita, o que lhes inspira o escrever ou quando escrevem. Vocês enfatizaram muito um meio pelo qual mais escrevem hoje: a rede social. Mas, contrário à escrita das mídias, o primeiro exercício de escrita propunha a escrita de uma carta (tanto fazia para quem, em que tempo ou o assunto da carta). O único aspecto a observar era se deixar afetar pelo exercício, colocar-se em abertura à escrita que criassem. E, deste exercício, muitos encontros foram possíveis.

Entre tantas coisas sobre as quais poderiam escrever, de tantos destinatários possíveis, vocês escreveram ao tempo, à ex-colega e amiga, ao universo, a um amigo e ao futuro filho ou futura filha. Falaram do tempo escuro de pandemia que vivemos, de esperanças, de memórias guardadas com carinho, da docência, da espera pelo futuro e de si mesmas. Na primeira escrita de carta da oficina vocês já deram pistas de como, tanto a leitura quanto a escrita, operam como práticas de subjetivação. Como na parte de uma das cartas abaixo:

"[...] Posso imaginar a sua reação ao abrir essa carta, afinal, não é a primeira vez que lhe escrevo. Provavelmente, deve assemelhar-se à minha, ao encontrar algumas das suas cartas, daquelas que trocamos durante a nossa adolescência. Estas, encontrei-as numa caixinha, esquecidas e levemente amareladas, enquanto limpava as gavetas da escrivaninha



do meu quarto. Pode parecer pouca coisa, mas para mim, foi como se tivesse reencontrado um tesouro!

Bastou segurá-las por um instante para transportar-me para a sala da quinta série, quando éramos colegas e amigas inseparáveis. Você se lembra? Quantos assuntos confidenciamos nas nossas cartas e nas nossas conversas?! A escola, as provas e matérias escolares, as meninas mais velhas com as quais não simpatizávamos, os acontecimentos dos finais de semana... tudo era assunto!

[...] quantas aventuras compartilhamos! São tantas que jamais caberiam nessas poucas linhas. Mas, tenho certeza, de que elas despertarão em você as mesmas lembranças e sensações que as suas cartas despertaram em mim.

[...] Aproveito para desejar-lhe tudo de mais lindo nesta jornada e, se a sua agenda permitir, peço que me escreva também. Conte-me como você está. Ficarei feliz!

*Com carinho, da sempre amiga
Professora Alquimista*

Lendo as cartas “esquecidas e amareladas” da adolescência, a professora Alquimista resolveu escrever para sua amiga. Chamo a atenção para a parte da leitura: ler as cartas antigas fez surgir lembranças e sentimentos acalentadores. Algo aconteceu na leitura dessas cartas, que provocou essa escrita. Uma escrita epistolar carregada de nostalgia e carinho pela amizade que está por detrás das palavras e do gesto de escrever.

A carta ou a correspondência é um tipo de escrita que convoca os sujeitos, tanto leitor quanto escritor. Não há como manter-se ausente na leitura de uma carta e menos ainda durante sua escrita. Já dizia Sêneca (2018) e Foucault (2017) que a carta age sobre quem escreve e quem a lê. Daí a impossibilidade da indiferença e o encontro entre sujeitos por meio da palavra. Talvez possamos dizer também que a carta pode operar como certo cuidado de si, pois ocupamo-nos conosco e convidamos o outro a fazê-lo também, exatamente como fez a professora Alquimista, convidando sua amiga para a correspondência.

Foucault (2017) chama esse tipo de escrita de escrita de si, pois o sujeito se coloca realmente nas palavras, de tal modo que o leitor pode quase senti-lo ou ouvi-lo falando. De acordo com o autor, a escrita de si é uma prática de subjetivação, pois no ato de escrever, o sujeito se olha, ocupa-se de si, exercita-se, constitui “uma certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros” (FOUCAULT, 2017, p.152). Através da escrita, damos a ver ao outro algo de nós e, nesse deixar-se ver, nos modificamos.

Sobre o escrever, o ler e os efeitos que provocam, vocês disseram:

- Tu lê, aquilo que tu leu vai te fazer refletir e talvez mudar uma atitude. A leitura mexe muito com a gente. Somos ensinados a vida toda a ler e refletir. E em determinados momentos da minha vida a escrita é um escape, consigo depositar sentimentos... Acabamos praticando, mas não diariamente. Hoje, escrevo para pôr pra fora, é um escape para o que eu sinto e vejo que é uma



reflexão em cima do que já foi escrito, já foi sentido, já foi vivenciado. [...] A prática da leitura e da escrita nos possibilita ser mais maleável... Nos ajuda a interpretar as coisas, não ser rude...
(Professora Minutos)

- A gente escreve e vai se transformando... Já devem ter ouvido falar no livro O milagre da manhã. Um dos passos que diz lá é justamente a escrita, de um diário, e é realmente impressionante. Conforme a gente pratica, algumas frases e rabiscos, a gente percebe que vai se transformando, o nosso pensamento ou o jeito que escrevemos e até o que a gente escreve. Nas redes sociais escrevemos para os outros, ali é pra nós mesmos.
(Professora Alquimista)

- Eu também uso muitas vezes a escrita como válvula de escape, comigo mesma, para fazer com que eu reflita sobre determinadas situações. Outra coisa, quando escrevemos algo para o outro, para nós é tão óbvio, mas muitas vezes para o outro não é... Aí procuramos sinônimos, escrevemos mais direto... E também o modo como interpretamos uma escrita tem muito a ver com o nosso estado de espírito naquele dia...
(Professora Monge)

Aproximo o que vocês pensam com o que Sêneca já dizia em suas cartas a Lucílio e que lemos na oficina. Na sua carta 23, ele enfatiza que a escrita é “útil” tanto a quem escreve quanto a quem lê ou quem recebe a escrita (SÊNECA, 2018). Por se olhar, se pensar e, fazendo um exame de si no ato de escrever, o escritor opera sobre si mesmo prática de subjetivação. Não é uma prática tranquila ou fácil, como vocês mencionam, mas é capaz de nos transformar na aridez que é esse processo. E, pensando mais profundamente sobre a proposição pelo escrever, vocês disseram:

- Escrever pra mim sempre foi algo de liberdade. Tenho uma certa rebeldia em mim, tenho dificuldade de aceitar como verdades máximas tudo que leio, por isso sempre gostei de escrever o que eu pensava sobre as coisas que eu lia. Escrever sempre foi pra mim algo que me traz prazer. E por isso sempre pensei e penso em como fazer com que meus alunos também tenham isso... De que escrever é o nosso momento de liberdade, porque podemos nos esvaziar, podemos fazer tanta coisa escrevendo, colocar o que sentimos, esvaziar o pensamento, escrever o que gosta, o que gostaria de mudar... E tudo que eu construo na minha cabeça, tanto para o bem quanto para o mal, eu preciso escrever e acho que isso se torna um hábito. Escrever pra mim é mágico! Eu gosto muito, muito de ler, mas escrever... A gente pode, sei lá... É uma arte mesmo, é colocar no papel tudo que vai dentro da gente, é aquela coisa da gente se esvaziar, é colocar tudo pra fora que a gente não vai dizer, coisas que a gente quer construir, que a gente vai pensando... escrever é muita coisa pra mim!
(Professora Flores)

- [...] Acho que tem a ver com maturidade também. Lembra os diários, os objetos, cacarecos que guardávamos na adolescência, com descrições do que era, dia, hora, de quem ganhou, a história toda... Mas sobre o esvaziar. Vocês sabem do problema que vivi algum tempo atrás; naquele momento foi quando eu mais precisei escrever, me esvaziar. Hoje pego e penso "Meu Deus, Monge, como tu melhorou!". Então sim, a escrita tem esse poder sobre nós!
(Professora Monge)

E ainda acrescentaram:

- Eu também olho escritas e não me reconheço mais, mas não me envergonho, porque vejo como evolução e não é todo mundo que consegue refletir sobre seu pensamento. [...] Escrevo muito na rede social, mas não interajo com os outros. Serve mais pra mim mesma, porque é um espaço onde sou ouvida e ali não preciso agradar os outros, é um espaço meu. Eu escrevo quando estou



muito frustrada ou muito feliz ou muito triste. Escrevo cartas para o meu marido também, em datas especiais, temos tudo guardado.
(Professora Minutos)

- Eu não escrevia diários, mas cartas. Tinha um irmão no quartel, então nos comunicávamos por cartas. Também escrevi muitas cartas pro meu filho mais velho, para as meninas agora já não faço muito isso, por causa do celular, algo mudou... Eu também tenho uma mania, de cheirar livro, é uma memória que cria. Essa nova geração não vai ter isso... É tudo muito digital, leitura instantânea, me pergunto como isso vai ser um dia. A leitura e a escrita vão ter que ser de outra maneira e eu ainda não descobri qual é.
(Professora Flores)

Percebam a potência de como vocês falam da escrita e também da leitura, de como podem operar como prática de subjetivação. Que bonito isso! Vocês falaram em esvaziamento, válvula de escape, em transformação, poder, liberdade, magia, arte, amadurecimento, evolução, pensamento. Encontros distintos entre os signos do ler e do escrever e a docência. A escrita vista desse modo poderia ser potencializadora de vida? E dou ênfase na escrita, pois de ambas práticas (leitura e escrita) é a que talvez menos exercitemos em nosso cotidiano docente (desconsiderando-se a escrita burocrática).

Me pergunto muito sobre a dificuldade de colocá-la em funcionamento na escola, mesmo que em brechas. Se sentimos os efeitos da escrita em nós, porque é tão difícil dar abertura a práticas como essas na escola? Me parece que, por desacomodar, por mexer tanto com os sujeitos, acabamos optando, muitas vezes, pela via amena da escrita pragmática. Ou também passe pela presença que ela nos exige. Me coloco junto a pensar, afinal, também sou professora e travo minhas lutas.

Também problematizo o termo evolução, no sentido linear ascendente com que damos sentido à essa palavra, porque não se trata de sempre melhorar ou evoluir. Se assim o fosse, estaríamos operando na lógica neoliberal do desempenho e competição, em que sucesso é sinônimo de ascender. Ao contrário disso, penso que se trata de pensar de outros modos, exercitar-se no pensamento, ensaiar-se na escrita e na leitura e constitui-se outro. Sem a mensuração de ser melhor ou pior com a prática, mas afetar-se, deixar fluir em si o que o exercício provoca. Por isso, é prática de si consigo; ação operada sobre si mesmo (FOUCAULT, 2017a).

A escrita tem esse “poder” quando nos empenhamos no exercício, quando escrevemos não apartados da vida, mas através dela. Por menor que seja, por mais insignificante que possa parecer, a palavra nos atravessa. Foucault (2017) dizia que tudo que fazemos requer exercício, treino e, na escrita, quanto mais escrevemos, mais ela produz efeitos de subjetivação em nós. Não nos prendemos na escrita, pela



palavra, mas justamente, escrevendo, não paramos de desaparecer, por sermos sempre outros no final do exercício (FOUCAULT, 2009). Vocês falaram exatamente disso quando citam amadurecimento e hábito: quanto mais exercitamos uma função, mais nos toca, mais ela se modifica e nos modifica. É o esvaziamento de si para si mesmo. Um esvaziamento que pode se transformar em criação (DIAS, 2009).

Trago uma fala extra da professora Flores que, entre um encontro e outro da oficina, certo dia me enviou uma mensagem pelo *WhatsApp* dizendo ter escrito uma carta para um amigo com quem costuma discutir alguns assuntos, inspirada pela oficina. Disse ela: "Acho que escrevi mais pra mim do que pra ele... Em mim essa escrita está produzindo efeitos, ando pensando muito... A escrita é mágica mesmo, né Sabrina?" (Professora Flores, 2021). É o que diz a professora Minutos também sobre a sua escrita pela rede social em momentos de sentimentos intensos, servindo mais para si do que para os outros, ainda que seja uma escrita em meio público.

Diz Aquino (2011) que "o trabalho da escrita se confunde com o de viver ou, mais precisamente, com um modo intensivo de conduzir a própria existência." (AQUINO, 2011, p.644). A escrita, portanto, produz efeitos de subjetivação quando atravessada pela nossa própria vida. E, pensando no cotidiano do contexto escolar, quando é que escrevemos assim em meio ao agitado dia a dia de professoras? Quando criamos escritas nossas cujo mote seja a vida? E em relação ao que propomos em sala de aula?

Também relataram que a rede social é o meio de escrita mais usado por vocês atualmente e discutimos o quanto é o canal em que mais prontamente acessamos nossos estudantes. E, justamente, por estarmos no mesmo "ambiente" que eles, provoca certa aproximação com mais facilidade. Também tencionamos uma certa exigência aos professores por parte da comunidade escolar em relação ao modo de escrita ou o que expressam. Conforme suas falas:

*- Eu também leio por postagem em rede social. Teve uma situação um tempo atrás... Eu li porque postei. Postei algo nas minhas redes, gerou polêmica, aí fui atrás para ler mais sobre... Eu fui xingada, sendo que fui atrás. Vou deixando de falar, quando vê nem quero mais pensar sobre...
(Professora Minutos)*

*- Ou seja, não podemos pensar. Nós, professores, muitas vezes não podemos falar, expressar o que pensamos. Pensa para si, não pensa junto, senão dá problema! E nós formamos outros humanos. Eu que formo para o pensar, não posso pensar. [...] Às vezes quando eu leio, emito um parecer, mas quando eu vivenciar aquela situação, a opinião muda...
(Professora Monge)*



A rede social, normalmente, é um espaço de escrita mais informal. Talvez uma escrita que surge a partir de afecções, por vezes de necessidade, por ser um espaço aberto que aceita tudo, como vocês citaram. Por mais que escrevamos para nós, este meio acaba sendo para o outro diretamente, pois torna-se uma escrita pública e de acesso a todos. Porém, nessa conversação vocês trouxeram pistas de como a docência acontece também nesse canal, que problematizamos. Nossa profissão é uma dessas em que o que fazemos fora de nosso ambiente de trabalho, reverbera também nele. E, como apresentei nas outras partes dessa carta, a docência nos constitui, não o somos apenas dentro da escola.

Já a rede social impregnou nossas vidas. Hoje, inclusive, vê-se muitas seleções, de diferentes tipos, a partir do perfil das pessoas nas redes, do que elas dão a ver de si para os outros. Para o bem ou para o mal, assim nos submetemos à rede e nos sujeitamos a sermos avaliados por isso também. Nesse mundo conectado, somos avaliados ininterruptamente. E em relação ao professor, a sociedade, no geral, espera que seja exemplar, que saiba escrever corretamente e “bem”, no sentido de que dê sentido ao que escreve, que tenha embasamento, tenha sobre o que falar e que não assuma posição ou “levante bandeiras”, sendo neutro em situações dicotômicas.

Penso que cabe tencionar não a crítica em si, mas o quanto o professor tem de cuidar sobre o que publica e como o faz. O quanto “não pode” assumir publicamente suas lutas, numa sociedade em que vira projeto de lei um movimento de “Escola sem partido”. Não se trata de doutrinar os estudantes, porém não se pode deixar de questionar: é possível ensinar de forma neutra? Fala forte da professora que afirma que precisa formar sujeitos que pensam, mas ela mesma não pode pensar. E em nome de que exige-se que o docente seja exemplo em todos os sentidos, ambientes e espaços, sendo que ele também é aprendiz nesta vida, conduz o outro, pois também encontra-se empenhado consigo mesmo, cuidando-se de si e constituindo-se outro continuamente? Sócrates já dizia, em se tratando do mestre do cuidado de si, que não deixamos os outros sem saída porque temos as respostas, mas justamente porque estamos sem saída. Trata-se de compartilhar essas “sem-saídas”, criando brechas de saídas e entradas.

Colegas, chamo ainda a atenção para a fala da professora Flores, transcrita mais acima, que diz cheirar livros. Esse hábito inusitado produz memórias e uma relação muito pessoal com o livro. Ela ainda questiona sobre essa experiência



impossível com a difusão dos meios digitais, tanto para leitura quanto para escrita. De fato, não sabemos ainda como serão as práticas de leitura e de escrita nas próximas décadas. O que sabemos e podemos fazer reverberar são essas experimentações outras com literatura que provocam o sujeito a pensar, ensaiar-se, arrancar-se de si, de suas convicções e constituir-se outro.

Além de escrever, vocês comentaram que acabam lendo muito também pelas redes, especialmente desde o início da pandemia, pois ficamos ainda mais conectados digitalmente. No período em que realizamos a oficina, estávamos ainda em ensino remoto, como já mencionei. Questionadas sobre seus hábitos e gostos de leitura, especificamente, cada qual compartilhou o seu modo de se relacionar com a leitura, conforme as falas abaixo:

- Tenho 2 segmentos. O que leio no meu ócio não tem nada a ver com a educação. Na educação, é tudo muito pragmático, leio porque preciso, é uma ferramenta. Mas gosto? Livros descontraídos. [...] Há mais ou menos 5 anos minha média de livros por ano era 85, agora não consigo tanto, mas eu gosto muito e leio muito, e talvez essa seja minha dificuldade de escrita, não sei ser sucinta, não sei resumir. Hoje leio mais coisas educacionais, como coordenadora para ajudar os professores.

(Professora Monge)

- Eu tenho dois tipos de leitura: para sala de aula e leitura de prazer. Para os alunos escolho sempre uma história que dê para usar mais adiante, aproveitar para algo e uso durante muito tempo. Quando leio de novo, vejo a riqueza e releio com as crianças, então escolho pelo critério de temática que quero abordar. O reconto sempre traz algo novo. Leio muito pra escola, mas antes de dormir leio o que gosto. Ando lendo muito romance, adoro Nikolas Sparks. [...] Eu estou lendo muito nas redes sociais e escrevendo por lá também.

(Professora Minutos)

- Meus hábitos de leitura são muito espíritas no momento. Estudo para ser terapeuta, então é isso que leio. Leio várias coisas ao mesmo tempo, mas tudo sempre voltado ao humano, ao pessoal, ao autoconhecimento. Escrevo sobre essas coisas também.

(Professora Flores)

- Pra mim, gosto é livro de fantasia. Tem riqueza de detalhes, um livro que nunca um filme consegue retratar, por melhor que seja. Na Matemática também trabalho com leitura, por exemplo ano passado, quando trabalhei juro, eu pedi que escrevessem um texto em que deveriam escrever sobre o porquê de os impostos serem tão caros no Brasil. E pra isso eles tiveram que ler primeiro. E vou dizer pra vocês, como vemos coisas dos alunos quando deixamos eles se expressarem...

(Professora Sonetos)

- Eu sempre leio 2 ou 3 livros ao mesmo tempo e ficam em lugares estratégicos na casa (banheiro e cabeceira). Com os alunos, lemos textos sobre tal tema, depois sempre peço para escreverem sobre isso e o que pensam... O que acham relacionando com o mundo, com a sustentabilidade, ou o tema da aula. Trabalho o conhecimento prévio deles nas redações. (Professora Maquiavel)

Os gostos de nosso coletivo são muito variados, assim como nossos hábitos de leitura. Porém há semelhanças no dizer de vocês: leitura pragmática, para a educação, digamos assim; e leitura por gosto. Quero problematizar algo que na



oficina não consegui em tempo: por que será que o que lemos “para a educação” não é de nosso gosto? Seria possível ler teoria ou mesmo a literatura que usamos em sala de aula por gosto? Apenas para pensar.

Do mesmo modo que, olhando por outro viés, é interessante ter categorias de leitura, como algumas fazem. Isso possibilita ampliar o repertório e também pode ser mote de experimentar outros tipos de livros. A abertura à experiência literária começa pela presença do leitor, diz Skliar (2014). Pensar sobre o que leem, definir gostos e categorias de leituras convida à presença e é mais ou menos isso que fazemos com nossos estudantes. Apresentamos repertório e os convidamos a explorá-los conosco. Como disse a professora Minutos da leitura, releitura e exploração de um livro: “O reconto sempre traz algo novo”. Isso porque somos sempre outros quando abrimos novamente o mesmo livro. Teremos vivido outras experiências que nos modificaram ou talvez tenhamos lido outros livros e autores que mudaram nosso modo de pensar. Faremos a leitura com outros olhos, ainda que sejam os mesmos.

Gostaria ainda de trazer à discussão algo que me chamou a atenção e que ajuda a pensar sobre nossa relação com a leitura. A professora Minutos diz que escolhe os livros que utilizará com as crianças pelo assunto que aborda, optando por livros literários com histórias cujas temáticas usará na sala de aula. Esse modo de operar com as histórias é muito difundido nas escolas, principalmente com as crianças menores, do ciclo da alfabetização, pois através do interesse pela história, o professor ou professora vai conduzindo atividades em que o estudante aprenderá aquilo que lhe é exigido. Porém, provoço pensarmos ser este o único modo de lidaçãõ com a literatura na sala de aula.

Escolhendo os livros ou histórias apenas com este olhar utilitário, estaremos apoiando o pragmatismo na escola, de que problematizávamos anteriormente. O livro não está apenas para ser usado, no sentido de nos aproveitarmos dele para algo específico. O livro está também para que, pela leitura, nos sintamos afetados, façamos exercícios de pensamento, sejamos provocados de alguma forma e a partir da experiência, sintamos que algo se modificou em nós ou em nossas relações com o exterior. Não podemos deixar que se simplifiquem ou se reduzam as experiências literárias na escola. Afinal, pensem comigo, talvez a escola seja um dos poucos espaços onde o sujeito possa ter esse tipo de relação com um livro.



Ainda gostaria de destacar outro ponto interessante sobre o encontro entre docência e leitura. A professora Monge nos disse que tinha um tempo em que lia em média 85 livros por ano e que agora não consegue mais essa quantidade. Que fantástico para mim foi ouvir isso! Encontrar-me com uma professora que lê muito, ainda que hoje não tenha tempo para tanto. Porém, com um olhar mais aguçado, problematizo e me pergunto se, no período em que a média era mais alta, havia tanta profundidade na leitura ou tanta experiência literária ou presença como leitora do que no período de média mais baixa. Sem definir o que é certo e errado ou o que é melhor ou pior, gostaria que vocês pensassem na relação que temos com os livros que lemos.

Lembram do nosso companheiro durante a oficina que dizia que, assim como um alimento que é mal digerido, “volta”; assim como a frequente mudança de remédios prejudica ao invés de melhorar a saúde; assim como uma planta nunca se robustece se a mudamos de lugar muitas vezes; assim como muitos tipos de pratos embota o estômago em vez de alimentar, “a demasiada abundância de livros é fonte de dispersão” (SÊNECA, 2018, p.3). Talvez ele nos ajude a pensar que, independentemente da quantidade de livros que lemos, importa mais o quanto o livro que lemos nos faz pensar ou o quanto nos afetamos pelo que lemos. O filósofo ainda enfatiza, e aprendi muito a seu modo nessa pesquisa, que nos ocupemos de guardar uma máxima de tudo o que lemos, para que a leitura se converta em saber. Isso porque “‘ter na memória’ e ‘saber’ são duas coisas diferentes. ‘Ter na memória’ é reter o que alguma vez se memorizou; ‘saber’, pelo contrário, é fazer nosso o que aprendemos” (SÊNECA, 2018, p.124-25). Voltando nosso olhar para a escola, pensemos no quanto de “ter na memória” e “saber” possibilitamos aos nossos estudantes.

E falando em experiência, em um dos encontros, falando de leituras, a professora Minutos falou:

*- Na faculdade lemos práticas antigas, que viram teorias, nos apropriamos e quando ao final vamos à escola, nos frustramos porque a teoria é diferente da prática e a teoria não se encaixa para todos os alunos... Nem tudo dá certo e a gente vai se descobrindo. Penso que alguns professores leram tanto, mas não vivem a experiência.
(Professora Minutos)*

O relato fala da realidade que muitas vezes acompanhamos e que talvez algumas de nós viveram em seu início de carreira docente. A frustração da prática diante da teoria estudada. Gostaria de problematizar isso também com vocês, como



já provoquei na oficina, que toda a prática acontece porque há uma teoria que a sustente, ainda que não saibamos disso; assim como toda teoria só existe porque defende um tipo de prática. Acontece que costumamos idealizar as coisas, especialmente na educação. Por isso chamo atenção tão seguidamente que em minha pesquisa não quero idealizar nem romantizar o trabalho docente.

Essa discussão faz pensar, novamente, na formação docente, que, sim, acontece por muita leitura de teorias e, talvez, poucas experimentações. Cabe tencionar não a frustração em si, mas pensar o que fazemos com ela, como somos provocados a mudar, como poderia ser uma formação docente que potencialize a teoria com a prática ou a prática com teoria. Sem afastar o professor da teoria e nem amarrando-o nela, mas dando suporte e base argumentativa para o trabalho que faz nas escolas. Não seria também a teoria uma prática? Uma prática discursiva?

Outro encontro que aconteceu é o das docentes e o modo como veem ou se relacionam com a leitura. Por meio de suas falas é possível perceber que os exercícios propostos na oficina fizeram pensar sobre como se relacionam com os textos pela leitura.

- Vejo a leitura como transformação do meu eu, com o passar dos 27 anos de experiência na educação, a leitura transforma... Muitas vezes preciso ler mais que uma vez e vejo efeitos em mim, no ambiente...
(Professora Monge)

- A leitura transforma nossas convicções. Viemos de uma realidade com verdade absolutas, isso gera muita frustração... Como alfabetizadora, penso muito que o texto fala, é preciso novas leituras, por outros ângulos, a leitura em si também se transforma.
(Professora Minutos)

- [...] Eu penso que “como” escrevemos, afeta a nós e aos outros, e pela leitura, nos afetamos de como o autor escreve.
(Professora Minutos)

Chamo a atenção de vocês, caras colegas, tanto para a relação com o texto lido quanto para o procedimento de leitura que vocês trazem. A leitura como “transformação do meu eu” e “transformação de nossas convicções”. Perceber a leitura como prática de subjetivação exige que nos coloquemos como leitoras mesmo do texto, deixando aberturas para os efeitos e as afecções que pode nos causar e desprendendo-nos de nós mesmas, pois transforma a nós e aquilo no que acreditamos. A leitura, assim como a escrita, nessa perspectiva, arrancam o que era concebido como verdade e constituem criação, ato que vira experiência, que nos faz ensaiar outras formas de enxergar o mundo.



“O texto fala” e somente somos capazes de ouvir o que tem a dizer e fazer algo com o que ouvimos quando assumimos a postura de leitores e leitoras. Quando deixamos que ele nos fale, sem estarmos à procura de algo no texto, mas deixando-o falar como leitores presentes e ouvintes (SKLIAR, 2014). E, por isso, a leitura em si, também se transforma à medida que nos dedicamos a esse exercício, pois, como disse a professora Minutos, somos sempre outros, subjetivados pelas experiências e relações vividas.

Outras de vocês pensaram na relação com a leitura pelo viés da docência. Eis o que disseram:

*- Fomos todos pelo mesmo caminho... Eu penso que a leitura e a vivência do aluno vem acoplada... Mas frustra quando o aluno não entende como nós uma leitura. Mas isso é singular... Não há padrões e isso eu falando quase há 40 anos na educação.
(Professora Maquiavel)*

*- Sabem... A escuta... Dar abertura... Possibilitar que os alunos escutem o texto, porque uma pessoa disposta a escutar está disposta a mudar.
(Professora Alquimista)*

*- Toda história tem a minha história e a tua, eu diria a minha e a dos outros... A leitura e a escrita nos pertence, e só. Interpretar a sua leitura... De um livro, de algo por aí, dos objetos, da sua vida. Estamos sempre lendo! Mesmo uma criança que não lê palavra, mas já lê o mundo. A leitura faz parte de qualquer atividade que eu faça como professora.
(Professora Flores)*

*- Do ócio surgem os gênios, sempre falo isso pros meus alunos. O texto que lemos falava do ócio também. A Dona Ilda, uma professora ícone na cidade, tinha o armário do vidro verde no cantinho da sala, lembro bem, escolhia um livro do armário e dizia 'hoje a história será essa...' Nós viajavamos no devaneio... vivíamos o ócio, vivíamos na imaginação, tínhamos tempo pra isso...
(Professora Maquiavel)*

Pensando a leitura na escola, vocês problematizam a questão de compreensão e interpretação, da abertura ao texto e do ócio da leitura. No encontro que falamos sobre isso, vocês se perguntaram o quanto de ócio temos na escola e o que fazemos com esse tempo quando é criado na aula. É interessante a fala da professora Maquiavel que fala da genialidade do ócio, pois enaltece a potência do dar tempo, criar brechas, possibilitar o exercício do pensamento que acaba se transformando em criação, em criatividade, ou genialidade. Quando vivemos no tempo acelerado, acabamos realizando as tarefas de forma automática, muito objetiva e talvez superficialmente. E, nesse tempo, normalmente não há espaço para as subjetividades.

A lembrança compartilhada é muito bonita e reforça a leitura na sala de aula que defendemos: com tempo, sem atropelos, que possa se transformar em



experiência. Daí a importância, mais uma vez retomando à discussão de tempo, de criar tempo de ócio na escola, de suspender o tempo produtivo, especialmente se pensarmos que a escola, quase como entendida no conceito grego de *skholé*, é um dos poucos espaços ou instituições em que seja possível essa suspensão do desempenho e da aceleração.

Também chamo a atenção para uma fala de vocês sobre escutar o texto. Na concepção de Larrosa (2007), “na formação como leitura, o importante não é o texto senão a relação com o texto. E essa relação tem uma condição essencial: que não seja de apropriação, mas de escuta.” (LARROSA, 2007, p.133). Ouvir o texto ao invés de somente analisá-lo, possibilita uma experiência literária. Isso porque experiência é o que nos passa e ao assumir a postura de escutar um texto, o leitor se dispõe a ouvir o que não sabe, o que lhe provoca, o que pode desacomodar (LARROSA, 2007). Possibilitar que os estudantes escutem o texto é operar com a leitura como prática de subjetivação.

Uma outra questão foi quando uma de vocês diz que nos livros podemos ler a nossa história e a história do outro. A autora Petit (2019) convida a pensar que a leitura serve para:

Construir o sentido de sua vida e sua identidade, ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, [...] para criar uma margem de manobra, ser um pouco mais sujeito de sua história; por vezes, para consertar algo que se quebrou na relação com essa história ou na relação com o outro. (PETIT, 2019, p.43).

Pela leitura tomamos consciência de nossa relação conosco e de como nos relacionamos com o que nos é exterior. Pelos livros, podemos ler a nossa história e a história do outro, pois não recebemos passivamente um texto, mas o transformamos, o incorporamos e o integramos à nossa história (PETIT, 2019). Ler é se aventurar no outro, ler o outro de uma forma que diz também do modo como nós olhamos.

A relação que cada um consegue criar com um texto ou um livro, depende muito da postura que o sujeito assume, assim como de quanto é capaz de fazer algo com o que lê. Dizia Sêneca (2018) que devemos tornar nosso o que colhemos na leitura de outros. Fazer uma montagem (RODRIGUES, 2020) do que lemos, o que nos fez pensar e do que temos a dizer a partir disso. Uma de vocês mencionou sobre a frustração de quando os estudantes não compreendem uma leitura como vocês e, logo na sequência, outra disse que isso passa pela abertura à escuta do



texto que proporcionamos aos estudantes. Ainda outra enfatizou que, à sua maneira, todos estamos sempre lendo o mundo e fazendo interpretações dessas leituras.

Tenho de ser sincera, me senti privilegiada em acompanhar o exercício de pensamento que vocês foram tecendo juntas sobre a leitura na sala de aula. Exercícios de pensamento constituídos com umas com as outras, como defende López (2008). E exatamente o que vocês provocam é o que Larrosa (2018) argumenta sobre o papel do professor, de dar a ler. Cabe ao professor apresentar repertório (textos, imagens, filmes, etc) e ensinar modos de leitura, modos de se relacionar com os intercessores ao pensamento apresentados. Portanto, não nos sintamos frustradas se a leitura ou a experiência não aconteceu; temos de criar outros procedimentos que nos faça guiar a leitura (ou a escrita) do nosso estudante, porque, lembrem, estamos nós implicadas nesses exercícios e, como mestres do cuidado, convidamos o outro a vivenciá-los também com certa intensidade. E também precisamos entender, ao meu ver, que precisamos lidar com a frustração, encará-la de frente, porque faz parte da vida.

A leitura como aquilo que nutre e a escrita como o que criamos e nos criamos. Colegas, ambas práticas, na perspectiva com que opero nessa pesquisa e que experimentamos e discutimos na oficina, afetam o nosso modo de ser e nossas relações. Pensando no encontro da docência com as práticas de leitura e de escrita, penso que conseguimos experimentar o quanto ler e escrever podem subjetivar, pois deixamo-nos afetar pelos exercícios e conversações sobre. É perceptível que transforma a relação que temos nós mesmas com a leitura e a escrita que realizamos, digamos assim, para nós, despretensiosamente e por fruição, por sujeitos, e a relação que temos com a leitura e a escrita como docentes.

Em um dos encontros, vocês comentaram sobre a prática de escrever diários, cartas e cadernos de recordação que faziam quando eram crianças e que gostariam de retomar com seus estudantes. Argumentaram o quanto isso incentiva a escrita e como cria memórias, com a posterior leitura. Também mencionaram a prática de clube ou grupo de leitura, como uma possibilidade para nós, como docentes, com nossos grupos de colegas de escola. Fabularam o quanto reverberaria na escola saber que um grupo de professores ou professoras se reúne para ler. Que efeitos provocaria nos estudantes saber que seus professores se reúnem para ler e falar sobre livros e leituras?



Todas essas lembranças ou ideias perpassam a experiência com a leitura ou com a escrita. Experiência porque faz algo acontecer no sujeito. Experiência como ensaio que, por meio da palavra lida ou escrita, faz ensaiar a si mesmo, ao ser diferente do que se é e transformando-se. Retomo o que defendi na carta dos conceitos de minha pesquisa: tomar a leitura e a escrita como possibilidade de criação. E, como professoras, nosso papel é criar tempo para ler e escrever, criar procedimentos de leitura e de escrita, criar fagulhas de encantamento, criar possibilidades de exercitar o pensamento através do ler e do escrever, criar práticas de cuidado. Isso tudo para nós mesmas e para os estudantes.

Deixar-se afetar pelo exercício, algo que experimentamos na oficina e que possivelmente reverberará na prática escolar. Como operar com a leitura e a escrita na escola como transformação do que se pensa e do que se é? Sem idealizar uma prática romantizada, a transformação passa pelo incômodo, pela frustração, pela dúvida, pelo desacomodar e por arrancar de si o que lhe constituía. Não é algo fácil, exige esforço, labor, dedicação de si para consigo e ocupar-se de si. Nesse cuidado, ensaiamo-nos e nos submetemos a nós mesmos, convertendo o olhar sobre nós para nos conhecer e nos transformar. Experimentamos isso na proposição de escrever uma carta a si mesma na oficina. Qual encontro possível com a escrita de si para si mesmo? Um afeto de si para consigo, que cria encontro, acontecimento e encantamento. Por se tratar de cartas muito pessoais e respeitando pedidos de não publicação das mesmas, apenas comentarei sobre essas escritas, sem transcrever excertos.

Pela escrita, vocês se enxergaram “de fora” e afetaram a si mesmas no tempo presente. Digo isso, pois todas vocês resolveram escrever a carta para si mesmas do futuro. Outra semelhança foi que todas relataram experiências e escolhas pessoais e profissionais ao longo da vida que gostariam de lembrar. Apareceu muito fortemente a pandemia da COVID-19, com explicações de como a doença se alastrou pelo mundo, com índices de infecção e mortalidade, o relato de como viveram esse tempo, como se cuidaram física e mentalmente, o adiamento de planos pessoais e como foi o trabalho docente em ensino remoto. Cartas que certamente ficarão guardadas para a posteridade.

Com detalhes de acontecimentos e sentimentos, vocês deram sentido a esse exercício de escrita. Colocaram-se nas palavras de tal modo que, como diria Sêneca (2018), foi possível sentir sua presença durante a leitura das cartas. Além disso



tudo, vocês se colocaram perguntas também. Questionam-se a vocês do futuro quanto às possíveis escolhas durante a vida e se questionam quanto aos caminhos da educação “pós-pandemia”, perguntando se é preciso preocupação pelo que virá.

Esse exercício especificamente me tocou muito, colegas. Eu propus a escrita de uma carta destinada a si mesmas e pude perceber, acompanhar, sentir, ser afetada na prática por tudo o que vim estudando nessa pesquisa. Chego a me emocionar, porque a profundidade de suas palavras nas cartas, acaba se tornando comum. O que vocês escreveram me afetaram como se eu mesma tivesse escrito. É o que faz a literatura e é o que pude experimentar com a leitura das suas produções. Tão logo, pensei nas práticas de escrita e de leitura da escola. Não só problematizar o “como” acontece, mas também deixar ver as tantas produções potentes que criamos e torna-las comuns.

A cada vez que tomo nas mãos as produções da oficina, meu material empírico, tenho mais convicção de que as práticas de leitura e de escrita operam como subjetivação e potencializam a vida. Como disse a professora Maquiavel em um dos encontros, “eu não teria pensado o que pensei se não fosse a oficina”, também eu não pensaria o que penso enquanto escrevo se não tivesse acompanhado de perto o processo de vocês.

Outro aspecto que gostaria de ressaltar é em relação às produções de cada uma de vocês. Os exercícios de escrita foram se transformando. Além da mudança de quem começa a praticar algo e vai modificando seu modo de fazer, suas escritas evidenciam o quanto passaram a se colocar na escrita, a criar sentido para elas e, inclusive, a se apropriar do gênero epistolar. Retomando o excerto que abriu essa parte da carta em que Sêneca (2018) falava do quanto podia sentir seu discípulo Lucílio junto a si pela carta recebida, também eu experimentei isso com vocês.

No decorrer das provocações, cada vez mais profundamente eu me encontrava com cada participante por meio de sua escrita. Percebi que cada vez mais se davam a ler pela palavra. Penso que muito disso perpassa a relação de confiança, de que discutimos na outra parte dessa carta. E eu, no exercício de ler o que produziam, ia tendo encontros quase físicos com cada uma por meios de suas palavras escritas ou digitadas. O que inicialmente era um tanto impessoal ou tímido, tornou-se presença.

E nessa ânsia do que experimentávamos, o “pensamento virou pensamentão” (Professora Maquiavel, 2021). Essa presença tornava-se cada vez maior, mais



nítida, mais palpável, como se eu pudesse ouvir a voz da autora, com o tom e o jeito com que falaria aquela frase, enquanto lia sua escrita. É muito claro para mim que isto foi possível por acompanhá-las de perto e viver junto o que puderam experimentar. Esse é o mote principal da cartografia. Tudo que hoje posso falar sobre, é porque vivi com, estive junto e porque passa por uma relação que se criou.

Uma relação no “entre” sujeitos, uma força tencionando nosso coletivo para o pensar. Uma força que opera transformação e se corporifica, digamos assim, na escrita. É o que compartilhou a professora Alquimista:

*- A gente escreve e vai se transformando... Já devem ter ouvido falar no livro O milagre da manhã. Um dos passos que diz lá é justamente a escrita, de um diário, e é realmente impressionante. Conforme a gente pratica, algumas frases e rabiscos, a gente percebe que vai se transformando, o nosso pensamento ou o jeito que escrevemos e até o que a gente escreve. Nas redes sociais escrevemos para os outros, ali é pra nós mesmos.
(Professora Alquimista)⁹*

Ah, colegas, que potência e que resumo do que viemos discutindo e experimentando na frase “a gente escreve e vai se transformando”. Se transforma a escrita, o modo de escrever, o modo de ler o que os outros escreveram, o modo como propomos exercícios de escrita aos outros (nossos estudantes), o modo como nos relacionamos com a literatura, o modo como enxergamos e dizemos o mundo, enfim, se transforma o nosso ser. Pode parecer clichê ou repetitivo o que direi, mas é, de fato, o que pudemos experimentar quando em postura de dar a si no exercício de escrever e de ler.

As práticas de escrita e de leitura operadas nessa perspectiva são capazes de, pelo processo em que se coloca o sujeito escrevente ou leitor, suspender o tempo *Cronos* e criar espaços outros. Suspender quase como heterotopias. Foucault (2013) cria esse conceito – heterotopia – para se referir aos lugares sem lugar, aos espaços outros, lugares “*absolutamente* diferentes” dos comuns da sociedade, como “*contraespaços*” (FOUCAULT, 2013 – grifo do autor). Cita como exemplos manicômios, prisões, cemitérios. Há heterotopias que “não são fechadas ao mundo exterior, mas constituem pura e simples abertura” (FOUCAULT, 2013, p.27).

Vocês devem estar se perguntando porque estou apresentando um conceito novo. Explico-me: ao analisar as produções da oficina, as experiências que trazem em suas escritas e falas me fizeram pensar que, talvez, se tratasse da criação de

⁹ Destaco que pode ser problematizável um livro de auto ajuda que nos diz para acordar mais cedo para produzir mais. Porém, aqui a professora fala especificamente do processo de escrever.



uma heterotopia nos encontros de segundas-feiras. Não criamos um “contraespaço” de pensamento, de cuidado, de criação e tempo de ócio? Não criamos aberturas, brechas ou fagulhas de possibilidades outras de lidação com literatura e as práticas de leitura e escrita na escola através da nossa própria experimenta o na oficina? Não criamos um espaço “*absolutamente* diferente” (FOUCAULT, 2013) do que os que habitamos comumente na escola?

Por isso, arrisco dizer que criamos uma heterotopia ou um território existencial comum (ALVAREZ; PASSOS, 2009), próprio de nossa oficina e existente somente nela. Uma heterotopia de experimenta es, de pensamento e de cuidado através do ler e do escrever. Foucault diz que “o navio   a heterotopia por excelência” (FOUCAULT, 2013, p.30), por ser um pedaço de lugar sem lugar e por ser um lugar que nosso imaginário habita. Trago a imagem do navio, pois faz lembrar de viagem, que faz lembrar de alguns pensamentos que aconteceram na oficina. A viagem como algo que nos transforma.

Em um dos encontros, que tinha como disparador o filme “Central do Brasil” (1998), provocadas a pensar no momento ou na experiência que gerou transforma o nas personagens principais (Dora e Josué), vocês disseram que a transforma o se deu durante a viagem que eles fizeram juntos, conhecendo um ao outro e relacionando-se. Eis o que disseram:

- Pensei no afeto, [...] ela escrevia as cartas meio impaciente, até jogava umas fora. E depois acaba se deixando afetar, ela se transforma. Ela chora escrevendo a última carta para o menino... São dois solitários que se encontram nessa cena, achei o ponto alto do filme. [...] Acho que o que iniciou esse processo foi ver a solidão dele e foi gradativamente se humanizando.
(Professora Sonetos)

- Ela passou a se colocar no lugar do outro. E acho que a partir do momento em que ela se d  conta de que quando sabemos quem somos ou nos enxergamos,   possível ver o outro, aí ela foi criando uma rela o com o menino... Quando ela foi pro interior, ela se encontrou.
(Professora Flores)

- Na procissão, ela desmaia, acorda e quando acorda está no colo do menino... ela vê que alguém se importa. Foi quando ela se sentiu acolhida!
(Professora Monge)

- Faltava humanidade... Faltou olhar para si, olhar para o interior.   o que eu sempre digo, até pros meus alunos, tem gente que não vive a vida, só passa por ela.   o enxergar a vida, desfrutar, viver!
(Professora Maquiavel)

Percebam: deixar-se afetar, olhar para si e olhar para o outro, humanizar-se, sentir-se acolhida, conhecer a si e ao outro, relacionar-se. Tudo que foi mencionado ajudou no processo de transforma o e chamo aten o para o termo “processo”.



Como em uma viagem em que mais nos afetam as experiências do caminho do que o ponto de chegada. Além de tudo que trouxeram, e fazendo a intersecção com a leitura e a escrita, é a ação de escrever e ler cartas que faz iniciar o processo. Por meio dessas práticas, as personagens criam relação e acontece toda a trama. A transformação toda começa pelo escrever e pelo ler. Não foi isso o que experimentamos através da oficina? Transformação pelo escrever, pelo ler, pelo pensar? E por meio das nossas próprias vivências, que nos tocam ou nos afetam, fazemos igualmente pelo outro.

Outra força tencionada por nós é a do bem, ou melhor, a de escrever bem. Na escola, o que é escrever bem? Discutimos sobre a preocupação primeira com o escrever bem gramaticalmente, dentro das normas e convenções da língua escrita, e do quanto isso atrapalha o escrever “bem” pensando. É o que Lermen e Schuler (2018) problematizam: a boa escrita como comunicação apenas, sem necessariamente atravessar a existência do sujeito. Na oficina, pensamos na “boa” escrita discente, essa que exigimos como professoras e na “boa” escrita docente. E neste ponto, houve força de tensão.

Na discussão, citaram o não saber escrever “bem”, não costumar escrever, não costumar ler nada além do que a profissão exige. Sem determinarmos o bem e o mal, o melhor ou o pior, pois sabemos bem os desafios de nossa profissão, discutimos sobre o quanto esses exercícios são importantes. Operar com a leitura e a escrita como potência de vida! Vimos tanto no ler, mas principalmente no escrever, que podem se constituir como equipagens para suportar e constituir uma vida bela. Inclusive como potência da prática docente também: um professor que costuma escrever, consegue acompanhar mais de perto o processo de escrita de seus alunos. Assim, igualmente com a leitura, um professor que lê conseguirá mais facilmente convidar o outro a fazê-lo também. Além de que, se gostamos de ler ou gostamos de escrever, certamente, conseguiremos fazer o outro se encantar por isso também, pois falaremos disso com mais intensidade.

O que foi colocado em pauta sobre o escrever “bem” foi o seguinte:

*- Como somos cobrados também em escrever bem, grafia e tal, ao saber escrever bem, a forma como a gente se expressa...
(Professora Minutos).*

Todas concordaram. Então provoquei, questionando: o que é escrever bem?



*- Em vários quesitos temos que ser exemplo... Não podemos nos expressar, mas temos que escrever bem, é o politicamente correto em tudo, que falávamos antes...
(Professora Monge)*

*- É a empatia com os professores que falta né, professor não precisa saber de tudo.
(Professora Maquiavel)*

Nesse caso, escrever bem, na concepção trazida por vocês, perpassa o conteúdo, sobre o que se escreve. De fato, em nossa sociedade há uma expectativa e uma exigência ao docente, como já mencionamos brevemente acima na discussão da escrita pela rede social, mas talvez o que o professor ou professora escreve, fala ou expressa seja caro aos outros. E na era digital que vivemos, me parece que está muito claro que o professor não é o detentor do conhecimento e que a internet certamente tem formas muito mais atrativas de ensinar conteúdos. Porém, a escola não é lugar apenas para se operar com informações, como conversamos em vários momentos da oficina, mas uma possibilidade para o exercício do pensamento, quando a importância do professor na vida de um estudante cada vez mais se reforça justamente pela nossa era digital.

Trazendo Skiar (2014) que remonta a um livro literário, Claus y Lucas (Kristof, 2007) potencializo essa discussão, pois dizem que não se trata de perguntar se é bem ou mal escrito um texto. O critério deve ser se é verdadeiro, se há vida na escrita. A escrita deve acontecer com o que nos afeta, por quem somos no exato momento do escrever. Deslocar a pergunta do escrever bem pela que questiona como pode a escrita subjetivar-nos.

Aprofundando ainda mais, além do processo de escrita, pensamos sobre o processo de reescrita também. Nessa conversação, a professora Casmurro lembrou do tempo em que cursava o Ensino Médio e contou que sua professora de Língua Portuguesa e Literatura tinha por hábito a produção textual e a reescrita do mesmo. De nossas experiências passadas no tempo de escola, pensamos juntas e discutimos o quanto a reescrita faz parte do processo de escrita, de seu amadurecimento, aprofundamento e até do procedimento de apresentar meu texto para o outro.

Eis o que disseram:

- Na ânsia de escrever, de colocar em palavras o que organizamos no pensamento nem nos preocupamos com a gramática. Nosso aluno... Este já esperamos que escreva corretamente. Acaba não escrevendo, tem a ideia, mas não sabe a forma, tem que dar conta de outras coisas. [...] Queremos que o aluno escreva, se expresse, mas cobrando sinais de pontuação, regras... ele olha e



já pensa 'meu Deus, como vou fazer tudo isso escrevendo o que quero dizer?' A gente poda os alunos...

(Professora Flores)

- Essa minha professora do Ensino Médio pedia para reescrever sempre, todos os textos produzidos. A gente reescrevia duas vezes, ela lia o nosso texto três vezes no total e só no final dava nota. Na época pensava "o que eu ainda vou escrever de diferente?". Hoje, depois de adulta e com meus estudos, percebo a importância de visitar nossas produções, reescrever, além disso que a Flores falou, que na ânsia de escrever podemos nos passar em regras gramaticais, mas também de aprimorar a ideia, o modo de apresentá-la mesmo ou ainda de criar em cima do que já havíamos escrito...

(Professora Casmurro)

- Gosto de sentar com os alunos para reescrita, no intuito de conduzir, não induzir. Gosto de escrever comentários, gosto do caderno de redação, para irem trocando entre colegas... enriquece! A escrita precisa ser praticada.

(Professora Alquimista)

De acordo com nossa conversação, o procedimento de reescrever aparece e pode se constituir como exercício de pensamento. Quando lemos algo mais de uma vez, sempre somos capazes de nos relacionar diferentemente com o texto do que na primeira vez. Assim, mais ainda, é com uma produção própria, escrita por nós, porque já na escrita do texto algo acontece, nos modifica e lendo o que escrevemos, por vezes nos reconhecemos ali, em outras já não mais. É a subjetivação pela escrita e pela leitura, pois constituem princípios de ação do sujeito sobre si mesmo.

Contudo, isso é possível quando há experiência. Experiência na leitura, experiência na escrita. Sem a abertura à afecção, a experiência não acontece. E, aprofundando ainda mais essa discussão, penso que deveríamos falar em experiências, pois são sempre heterogêneas, sempre outras, sempre podendo haver uma criação na repetição (DELEUZE, 1988). Daí que na releitura ou na reescrita outros encontros são possíveis, pois somos já outros e damos outros sentidos ao que nos passa.

Caras colegas, pensando especificamente na reescrita agora, faço uma provocação a nós todas. Num tempo de produtividade e aceleração, como propomos os exercícios de escrita na escola? O que valoramos? E quando propomos uma reescrita, como ela acontece? O que fazemos com as produções? Na oficina pensamos o quanto o tempo de escrita é individual, o quanto o compartilhar provoca também o pensar, tanto de quem escreveu quanto de quem lê o texto, o quanto exercitar nossa escrita e até realizar reescrita nos ampara de outra forma a pedir que o outro, nosso estudante, também faça o exercício. Tudo isso tencionamos na oficina com o conceito do cuidado de si. O estudo como princípio de ação para a vida.



As falas a seguir são sobre outra discussão da oficina, o que move o ato de ler e escrever:

*- Destaquei do texto as razões pedagógicas do ler e do escrever, quando é dado um caráter muito técnico, que já conversamos, acaba tendo pouca experiência com os textos. Me perguntei sobre quanto de experiência vivemos na escola.
(Professora Alquimista)*

*- A escrita é um ato propositivo. Mas, pro nosso aluno, às vezes não precisa ter um propósito aparente, é simplesmente deixar escrever pra criar o gosto pelo escrever. Por que escrever? Os objetivos são muito instrucionais, pedagógicos, mas não pode ser livremente? Do que adianta eu, professora, gostar disso se não consigo atingir meu aluno? E essa professora que tu falou Casmurro, ela organizava a escrita e isso era muito bom! Agora vejo que hoje, a cobrança estraga tudo, faz desgostar...
(Professora Flores)*

Esse foi outro encontro docente da oficina. Pensar nas razões do ler e do escrever. Quando pensamos sobre isso? Como pensar e colocar em funcionamento práticas de leitura e de escrita menos prescritivas e mais provocativas ao pensamento? Vocês se colocaram a pensar no quanto essas práticas contribuem no processo formativo de seus estudantes do modo como funcionam hoje na escola.

Gostaria de problematizar o “escrever livremente”, ainda que compreendo o sentido do questionamento da professora Flores. Considerando que toda escrita parte de algo, de algum disparador, não há como ser livre, no sentido de dar uma folha ao estudante e pedir que ele produza um texto ou uma frase, sem qualquer tipo de instrução ou com uma instrução que pouco agregue ao estudante, meramente para produção escolar, como vê-se em alguns lugares. Porém o livre ao qual entendo que você se referia é o que não prescreve ou reproduz apenas um modo de escrita, mas, ao contrário, a escrita que acontece atravessada pela vida, pelas experiências, pelos afetos. Uma escrita que quem escreve possa dar sentido, pois lhe afeta de algum modo.

Tendo vivido experiências com os textos na oficina, estejamos atentas e sensíveis ao modo com que damos a ler e com que propomos os exercícios de escrita na escola, para não reduzir à mera coleta de informações ou acúmulo de textos, mas que reverberem nossas próprias experiências, operando com a potência criadora do ler e do escrever, em brechas microfísicas. Como diz Skliar (2014), “não se trata tanto de uma questão de gêneros nem de gerações, mas dessa tensão – tão viva, tão obsessiva – entre a linguagem da informação que exige prontidão e consumidores e a linguagem literária, que tenta fazer com que seus leitores respirem de outra maneira”. (SKLIAR, 2014, p.22). Afinal, queridas colegas, transcrevendo a



analogia literária que fizemos em um dos nossos encontros: em tempos de respiradores, como o nosso, “escrever é saber respirar dentro da frase” (LISPECTOR, 2012, p.153).

A partir das leituras realizadas na oficina – pedagógicas, filosóficas e literárias, que rechearam nossos encontros de arte – soltamos algumas amarras. Como disse a professora Flores na segunda linha cartografada, se lemos, temos sobre o que escrever. Os exercícios foram ensaios de si mesmas (OLEGARIO; MUNHOZ, 2014). Escreveram cartas com um olhar infante para a escrita. Fabularam a vida pela escrita. Fagulharam pensamentos e compartilharam generosamente comigo e as demais colegas.

Exercícios de escrita que provocaram subjetivações. Escritas sobre as afetações da vida e escritas que afetaram a vida. Afetaram a vida e a si mesmas. Como mencionaram no final da oficina e em algumas escritas, a oficina foi momento de respiração por meio da palavra. E, pensando no quanto se sai transformado da leitura e da escrita, vocês ainda lançaram a ideia de continuar, provocar outros colegas de sua escola que não puderam participar da oficina. Houve o pedido de manter, de alguma forma, o coletivo formado para continuarmos conversando, estudando, lendo, escrevendo e pensando juntas, para continuar o “encantamento pela escola” (Professora Flores, 2021).

Por fim, a partir de toda essa discussão, e perguntando o quanto isso contribui para pensar a docência e as práticas de subjetivação da leitura e da escrita, retomo as dimensões da cartografia (do poder, do saber e da subjetivação) traçadas nessa terceira linha.

Através dos exercícios e conversações da oficina, tencionamos a relação de poder que há entre a docência e as possibilidades de pensamento e expressão dos mesmos por meio da escrita. Problematicamos o modo como o professor escreve faz reverberar efeitos na comunidade escolar quando torna pública sua escrita pela rede social. Nos perguntamos sobre como ler e escrever provocam subjetivação na constituição da docência e como a experimentação pessoal faz reverberar seus efeitos na prática em sala de aula. Talvez aqui seja interessante novamente trazer à discussão a importância de uma formação docente que busque, na aliança entre teoria e prática, dar tempo para a criação, para a ampliação de repertório, para a produção escrita dos professores. Isso porque, como viemos defendendo, quando realizamos nós mesmos exercícios que propomos aos outros, se potencializa o



modo como nos relacionamos com o outro e sua produção. A valoração será outra, pois sentimos na corpo, na pele, no pensamento, na vida o que é colocado em tensão ou deslocamento durante o exercício.

Portanto, trata-se de lidar com a leitura e a escrita na escola como potência de pensamento e prática de subjetivação, como sinal de resistência. Resistência às práticas dogmatizantes do pensamento, reducionistas da leitura e da escrita, de reprodução, desempenho ou de acumulação de informação. Resistência às práticas de leitura supérflua e escritas que em nada afetem o sujeito. Resistência para defender a docência que olha para si, que estabelece relações de cuidado para consigo e com o outro, que se pergunta a que princípios se sujeita e sujeita seus estudantes com a sua prática.

Por fim, toda essa discussão faz pensar que a escrita e a leitura podem constituir-se, efetivamente, como práticas de subjetivação. Constituem equipagens para a vida. Para suportá-la e suportar as mais diversas circunstâncias que possam surgir. Para conseguirmos respirar. Temos como exemplo o esvaziamento necessário de que vocês falaram em situações de sentimentos intensos ou o que vocês disseram sobre os tempos sombrios que passamos já há dois anos com a pandemia da COVID-19.

Equipagens que fazem do professor ou professora que se olha, se percebe, se conhece e, conhecendo-se, cuida de si, se modifica, ser capaz de estabelecer relações de cuidado também com os outros, seus estudantes, a quem está para ensinar, para dar a ler o mundo. Ler e escrever como equipagens que marcam a vida do sujeito, pois constituem princípios de ação que podemos operar sobre nós mesmos, e que, numa correspondência, possam operar também sobre o outro sujeito.

Dos encontros entre docência, leitura e escrita e seus efeitos de subjetivação, o que mais me afeta nesse momento é o de transformação. Transformação como algo que ninguém pode fazer por nós, mas podemos fazer com, assim como acontece com o pensamento (LÓPEZ, 2008). É ação que transforma ou deforma, mas que, ao final, forma. Forma outro sujeito. É criação. É subjetivação, que produz efeitos. E estes, reverberam ao nosso redor: por nos mudarmos, mudamos o que ou quem nos rodeia.

Retomemos o excerto de Sêneca (2018) que abriu essa última parte da carta. A ideia da companhia que se faz pela escrita de si (FOUCAULT, 2017) na



correspondência igualmente eu senti ao ler e reler o que vocês produziram a partir nossos encontros com textos. Companhia ou presença que talvez vocês mesmas sintam ao ler essa minha carta. Finalizando-a, caras professoras, deixo a máxima sempre prometida e aprendida com Sêneca. Optei por pegá-la de uma de vocês nessa última vez, por compreender que nada mais será preciso dizer, ela fala por si:

“- A gente vive a vida, mas não paramos pra escrevê-la, pra deixar algo... Deveríamos escrever. A gente pode pensar o mundo e a si mesmo pela escrita e nos transformar, sem ser só exigência pedagógica ou avaliativa.”
(Professora Maquiavel).

Aproveito ainda este espaço para agradecer publicamente o aceite de vocês ao convite da oficina, assim como o seu tempo, dedicação e abertura aos exercícios propostos e as experiências que pude viver junto a vocês. Mais do que apenas material empírico para a pesquisa acadêmica, se tornaram experiências que afetaram a mim, a constituição de minha docência e o modo de olhar para tudo isso que colocamos como interesse comum na oficina. Gratidão de todo coração e pensamento a vocês que se atravessaram em minha vida!

Já com saudades de nossos encontros e na expectativa de criarmos novas possibilidades de leitura e escrita docente na escola, por ora, despeço-me de vocês. Cuidem-se!

Com carinho e grande admiração,
S.L.



5. À AFÁVEL SENHORA DAS DESPEDIDAS



Fonte: NEVES (2007)



À AFÁVEL SENHORA DAS DESPEDIDAS

Bom Princípio, 28 de janeiro de 2022.

Afável Senhora das Despedidas!

“De certo modo, será necessário voltar a pensar numa linguagem habitada por dentro e não apenas revestida por fora. Como a pele, a linguagem também toma a forma de um batimento cardíaco ou de uma agitação do respirar ou de um estranho e persistente movimento; outras vezes, ela se converte em muralha, em defesa, em contenção”
(SKLIAR, 2014, p.20-21).

Como traduzir o profundo silêncio do encontro entre duas almas? (LISPECTOR, 2004, p.154). Com essas companhias – Lispector e Skliar – inspiro-me para essa última escrita, em que retomo as experiências vividas nessa pesquisa cartográfica. Com Lispector (2004) lembro dos encontros acontecidos. Com Skliar (2014) lembro das marcas, especialmente as corporais, que a intensidade desse estudo me fez sentir.

Espero que esta última carta lhe encontre bem, cara Senhora. Com saudades digo que estou lhe escrevendo pela última vez. Todo caminho tem um início e um fim; ou melhor, um ponto de partida e um ponto de chegada, o que não significa que seja o fim. No meu caso, digamos que é apenas um descanso maior. Contudo, tão difícil quanto começar, é finalizar. Como uma prática de si a qual eu me dediquei por tanto tempo, me encaminho ao ponto de chegada dessa pesquisa. A partir de agora o farei com outros exercícios, ainda com escrita, ainda com leituras, ainda com estudo, porém outros.

Dado a conhecer todo o percurso de minha pesquisa e acompanhando esta dissertação, venho despedir-me, não sem antes fazer um balanço dessa viagem, que começou com inquietações sobre as práticas de leitura e de escrita na escola. A partir delas e durante toda a pesquisa, movimentei o problema de como as práticas de leitura e escrita docente podem operar com o exercício de pensamento atravessadas pelo cuidado de si. Nessa viagem aconteceu uma oficina e, a partir do que experimentamos nela, pude traçar um plano cartográfico com três linhas ou três dimensões de análise: a primeira linha se referiu ao tempo e à discussão sobre os diferentes atravessamentos de temporalidades que marcaram a oficina, a



importância de ter tempo para os exercícios de leitura e escrita e a potência do que opera a suspensão do tempo. A segunda linha tratou da docência e da responsabilidade ética, estética e política assumida na constituição de outros modos de existência dos estudantes, num momento de precarização da profissão e da potência de uma formação docente que se dá tempo. E a terceira linha da cartografia apresentou os encontros possíveis na relação entre docência, leitura, escrita e subjetivação, além da discussão do ensaio pela escrita de si e os efeitos que podem operar na sala de aula. Para compor essas três linhas, houve todo um processo de validação das mesmas, junto às professoras participantes, ao grupo de pesquisa e à orientadora da pesquisa. E, neste momento, busco validá-las junto à banca de defesa.

Estimada Senhora das Despedidas, peço-lhe licença para recorrer às minhas companhias docentes e transcrever algumas cartas recebidas ao longo deste tempo, ao final da oficina, que me foram e são tão caras, alinhando com os achados dessa pesquisa tão potente, desestabilizadora, linda e especial que foi problematizar como as práticas de leitura e escrita docente podem operar com o exercício de pensamento atravessadas pelo cuidado de si.

(LOCAL), 03 de junho de 2021

Queridas amigas,

Como estão? Sim, chamo-as amigas pois, após a bela caminhada que percorremos juntas, compartilhando vivências, anseios e conhecimentos deixamos de ser meras colegas de trabalho. Peço desculpas pela demora em escrever-lhes. Na verdade, precisava de um tempo para sentar-me e, calmamente, relembrar dos textos, dos encontros e das nossas conversas, a fim de resgatar as preciosas lições adquiridas ao longo das 10 semanas em que compartilhamos duas horas das nossas segundas-feiras.

Esse período foi de considerável crescimento pessoal. As leituras de autores que, antes da oficina, eram meros “nomes importantes” fizeram-me refletir muito sobre a minha prática docente. Da mesma forma as valiosas contribuições de todas vocês foram uma fonte de inspiração para repensar minha forma de ver os alunos, os conteúdos e as minhas aulas. É como dizia Sêneca, em sua carta à Lucílio: “Se a sabedoria só me for concedida na condição de a guardar para mim, sem a compartilhar, então rejeitá-la-ei: nenhum bem há cuja posse não partilhada dê satisfação”. Exatamente assim, todos os conhecimentos partilhados se consolidaram.

Entre tantas reflexões marcantes, as que guardarei com muito carinho e tentarei colocar em prática no meu cotidiano, são a importância da experiência e a relação entre a leitura e a escrita. O quanto eu, professor, devo proporcionar experiências aos meus alunos, mas também, experimentar as atividades que proponho àqueles. Esse é um recurso fundamental para planejar aulas mais coerentes e significativas aos meus estudantes. E, é claro, o elo entre a leitura (fonte) e a escrita (consolidação) do conhecimento. Não é possível escrever um bom texto sem um embasamento.

Enfim, por mais que pareça um clichê, aproveito esta carta para agradecer a todas vocês pelos belos momentos compartilhados. E, em especial, à Sabrina por ministrar esse curso tão “gostoso e temperado”, conduzindo-o com grande sensibilidade e



escolhendo os textos a dedo. Nossos encontros eram como um oásis em meio à segunda-feira. Estou sentindo falta. Saibam que vocês são uma grande inspiração para mim.

*Um forte abraço,
Professora Alquimista*

A partir dessa escrita, retomo a discussão da potência da experimentação literária do professor junto aos estudantes da segunda linha cartografada. Ler para dar a ler; escrever para propor escrita. Se vivenciamos o processo, saberemos como guia-los e também teremos mais confiança nos intercessores de pensamento e de criação que apresentamos. Talvez se intensifiquem as experiências e os exercícios propostos, talvez faça mais sentido se sabemos pelo que passa o sujeito no ato de ler e de escrever.

Outro ponto de destaque é perceber certo equilíbrio entre ler e escrever, pois, como diria Sêneca (2018), apenas uma prática nos esgota ou nos amolece a energia. Tal como as abelhas, metáfora usada pelo filósofo, devemos colher das leituras aquilo que nos afeta e nos faz sentido e, com isso, transformar em algo nosso, por meio da escrita (SÊNECA, 2018). Ou, como diz a professora Alquimista na carta e outras professoras na oficina, precisamos ter embasamento, uma bagagem, um repertório para ter o que dizer na escrita. Em relação aos autores, que deixaram de ser “meros nomes importantes”, que sejam nossos companheiros sempre. Caminhando em companhia, sempre teremos sobre o que e com quem “falar”.

Retomo também a primeira linha cartografada, da relação que temos com o tempo. Aqui, a professora Alquimista problematiza a quantidade do tempo de ócio, necessário ao pensar, ao ocupar-se de si, atentando e convertendo o olhar para si e percebendo o que se modificou com os exercícios realizados.

Também retomo a terceira linha cartografada, a dos encontros, por observar que houve encontro não apenas de signos com sujeitos atentos e sensíveis a eles, mas entre sujeitos. Destes encontros, surgiram relações de amizade, de parceria, de companheirismo e de cuidado. Denominam as colegas com essas palavras e é potente pensar que também nisso a oficina atravessou: as relações das professoras consigo mesmas e com seus estudantes, mas entre colegas também. No convite ao pensamento, ao ler e ao escrever, permeando sempre com o cuidado de si, aconteceu escuta, partilha, acolhimento e afeto.



A professora Monge enviou sua última carta às Mestres que escrevem e frisou essas questões:

Queridas parceiras!

Chegamos ao final de mais um curso. E que curso maravilhoso! Onde nos expressávamos de forma alegre a cada encontro, onde as experiências se multiplicaram e as aprendizagens foram inúmeras.

Foram dez encontros virtuais, onde a transmissão e apreensão do conhecimento foram possibilitados de forma dinâmica e extremamente acolhedora por parte da ministrante.

No início eu esperava que fosse mais um curso como outro que fazemos (sem empolgação e envolvimento). Mas fomos surpreendidas por uma excelente estrutura e condução do curso, com material teórico, com indagações profundas, tudo muito bem costurado.

Este curso fazia com que minha 2ª feira terminasse de forma agradável. Pois além de conhecimento, a troca de experiência, o conhecer todos os integrantes de forma mais próxima... fez eu perceber que sou muito abençoada pelas colegas que tenho... pois são verdadeiras guerreiras.

Sabrina! Obrigada por ter nos proporcionado momentos tão ricos e cheios de conhecimento e de muito carinho.

Professora Monge

Outra afetação de tempo apareceu aqui. Reafirmando as discussões da primeira linha cartografada, a professora Monge enfatiza a relação de intensidade vivida no tempo da oficina, em que as segundas-feiras eram agradáveis e esperadas, tal como diz O Pequeno Príncipe à raposa quando esta lhe diz o horário em que retornará (SAINT-EXUPÉRY, 2015). Nos encontros as professoras falavam de como eram agradáveis e ao mesmo tempo desconfortáveis os encontros, pois mexiam com “coisas” sobre como estavam vivendo suas vidas e a docência e até fabulamos: em tempos de respiradores e de ensino remoto, as segundas-feiras eram momentos de respirar.

Sobre a transferência do conhecimento, penso que não houve nada a ser transferido na oficina. Foram apresentados intercessores, repertório, referências e a partir delas, fizemos exercícios de leitura e de escrita, conversações e criamos um modo de pensar sobre elas. Penso que todas as professoras participantes (e eu também) nos colocamos em abertura frente ao que esses exercícios nos provocavam pensar e sentir. E, conforme a carta, uma abertura incomum nos “cursos” ou formações que estão acostumadas. O resultado é este que colhemos: leituras e escritas potentes e carregadas de vida, experiências que transformaram nossas relações, criaram fagulhas de encantamento, no sentido mais provocativo do termo, brechas possíveis de pensamento na escola com literatura e filosofia.



O termo “curso”, apareceu em mais escritas. Segundo Larrosa (2018), curso é um percurso. O professor o monta e propõe a partir de sua coleção de textos (de diferentes espécies), seleciona e elege o que dá corpo ao assunto, num determinado tempo. Percurso a ser percorrido pelos estudantes junto ao professor, que confere sua autoria na própria seleção dos materiais e no modo como são contextualizados, criando um espaço “de leitura, de conversação, de exercício e de pensamento” (LARROSA, 2018, p.120). Nesse sentido, talvez possamos dizer que a oficina foi um curso.

A carta a seguir foi endereçada a uma das Mestres que escrevem.

(LOCAL), 23 DE MAIO DE 2021.

Querida colega/amiga!

No encerramento do curso, já compartilhamos verbalmente sobre a nossa satisfação e aprendizados que desenvolvemos ao longo da nossa “Oficina de Leitura e Escrita”. Nesses dez encontros, fizemos muitas leituras, exercícios de escrita e nos encontros on-line debatemos sobre as ideias e conceitos apresentados nestes textos, as nossas interpretações e rapidamente (de forma super espontânea, eu diria que automática) fizemos relações com a escola, principalmente com situações vivenciadas nesse último ano.

Foi uma excelente oportunidade de conhecer um pouco mais sobre alguns pensadores, como Sêneca, Foucault, entre outros, mas também de “sair do piloto automático” e da rotina. Rotina essa, que desde o início da pandemia, nem deveria ser nomeada dessa forma. Afinal, de rotineiro não tem nada. Mas não há como negar que tudo isso só nos fez evoluir. É só ver tudo que aprendemos, os desafios que enfrentamos e superamos (o que ainda estamos fazendo).

Como já mencionei, aprendi muito com vocês. Nossos encontros nas segundas-feiras eram um incentivo e me dava uma energia especial para iniciar a semana. Muitas reflexões valiosíssimas, o que contribuiu muito para eu colocar em prática o conceito “do cuidar de si”. Pensamos demais no que temos que fazer e nos outros e acabamos esquecendo de nós mesmos. Não podemos esquecer que para ajudar aos outros e contribuirmos de forma positiva nos ambientes onde vivemos (escola, família, amigos...) temos de estar “de bem” conosco.

Um agradecimento especial à Sabrina, por nos ter proporcionado esses momentos e pela dedicação em preparar e ministrar esse curso. Gratidão também a vocês colegas, por terem aceitado o convite e pela oportunidade de conhecê-las um pouco melhor, como pessoas, suas ideias e experiências e as suas preferências literárias. O que não teria sido possível na nossa rotina escolar (tão corrida, onde temos metas e tarefas a cumprir e por isso dificilmente conseguimos fazer essas pausas).

Não digo que saímos da zona de conforto, pois conhecendo um pouco mais sobre vocês vejo que, as mentes de vocês são inquietas, não param, buscam evoluir, são questionadoras e resilientes (tem suas convicções mas não tem receio de mudar o que julgam necessário). Verdadeiras guerreiras e mulheres de fibra! Ou seja, zona de conforto é algo que não nos convém nunca! Me identifiquei demais com isso! Que privilégio ter colegas de profissão assim!

Muita gratidão pelo que vivemos e por tudo que aprendi (e pretendo aprender ainda) com vocês!!! E saibam que podem contar comigo.

*Um abraço especial e com muito carinho.
Da colega (e amiga), Professora Sonetos.*



A relação de si com a escola era comum nas conversações da oficina e mostram o comprometimento docente para com os seus – segunda linha cartografada. Discutimos sobre isso e pensamos sobre o cuidado de si. Para tanto, sair do “piloto automático” que as professoras problematizaram não só é importante como necessário. Para haver sintonia, relação, encontro, cuidado, é preciso um olhar atento e sensível, primeiramente sobre si mesmo e depois para o outro. Contudo, não se trata de algo fácil, é preciso estar voltado a si e comprometido consigo como se está com os outros, muitas vezes, para ocupar-se de si, conhecer-se e cuidar-se; sendo umas das práticas para tal, a escrita (FOUCAULT, 2006).

Converter o olhar para si. Este foi um dos movimentos colocados em funcionamento na oficina através dos exercícios que realizamos. E no último exercício de escrita da oficina, a professora Flores coloca um pouco de como foi este processo.

Maio/2021

“Para conseguir a amizade de uma pessoa digna é preciso desenvolvermos em nós mesmos qualidades que naquela admiramos.” Sócrates

Querida Sabrina,

A amizade é algo que se conquista. Como acontece? Não sei lhe explicar, apenas sei sentir... E esse sentimento pode despertar outros sentimentos e saberes.

Já dizia Sêneca, nosso amado professor: “Onde quer que haja um ser humano, haverá oportunidade para uma gentileza”. Penso que a amizade é isso, um conjunto de ações, regadas de gentilezas...

Nossa vida é cheia de oportunidades. E sou muito grata por isso, por conseguir aproveitar cada momento, mesmo os mais difíceis.

Minha caminhada como professora me permitiu viver muitas experiências, aprender mais do que ensinar. Como observadora e aprendiz tive muitas descobertas... E ser professora sempre me fez querer saber mais, aprender mais. Mas a vida nem sempre nos traz só coisas boas, alguns desafios nos dão medo e nos mudam tanto no emocional como no espiritual e nos perguntamos... Onde é que eu vim parar? Será que ainda sirvo para ensinar? Será que meu lugar é na escola?

E é aí que entram os nossos amigos, nossos presentes, porque a vida ao mesmo tempo nos mostra o que é preciso mudar, nos coloca ao lado de pessoas que nos dão a mão e dizem: estou contigo!!! Vamos juntos!!! Se não der por aqui, podemos ir para outro lado!!!

E foi nesse momento que você apareceu. Sou muito grata por ter me convidado a fazer parte dessa oficina de leitura. E trouxe de volta... A professora que é cheia de sonhos, que gosta de encantar. Que acredita que a educação começa no coração, a partir das sensações que experimentamos...

Estar de volta, é estar com novos sonhos, com a esperança de novos caminhos e de novas aprendizagens. Nunca fui uma professora como as outras, porque ao olhar pra os meus alunos, nunca consegui vê-los como alunos de 3º ano, ou de qualquer série, e sim, um ser humano, cheio de sonhos, dores, aflições e de muitas curiosidades. Não sei fazer como todo mundo, porque acredito em igualdade, mas com individualidade; onde cada um precisa de alguma coisa e que mesmo assim podemos ter os mesmos objetivos. E esse sentimento me fez acreditar que meu lugar não era na escola.



Na escola desaprendemos a ser cidadão, a sermos humanos, porque todo mundo é levado a pensar igual, aprender igual, produzir dar as mesmas respostas... E eu não sou assim. E não consigo ensinar ninguém a ser assim. E soffro. Soffro, pois não sou aceita, todos pensam que sou assim pra me destacar ou talvez, até coisas piores. Mas sempre fui assim, lutei por muito tempo pra ser igual, hoje aprendi a deixar de precisar da opinião dos outros e soffro menos. Vejo em ti a possibilidade de muitas mudanças, de uma escola com outro olhar e com novas perspectivas e isso me deixa muito feliz.

Me trouxe de volta, porque eu vejo que ainda vou ver uma escola diferente.

Depois de tantos anos, vejo a escola tomar novos rumos e, com isso, muitas mudanças no ensinar.

A oficina de leitura e de escrita nos aproximou e me encantou... É importante pra mim esse movimento de escrever, poder conversar com outros colegas e falar das nossas leituras. Sei que não vamos mais ser as mesmas. Nossos olhos são diferentes, começaram a observar coisas que antes não tinham tanto valor. Abrimos nossos corações, nos mostramos. Lemos e ouvimos, discutimos como ensinar a arte de ler e escrever, permitindo que nossos alunos possam viajar nesse mundo, onde todos temos oportunidade de criar, ser, inventar.

Obrigada!

Queria escrever muito ainda, mas nem sempre conseguimos expressar com palavras os nossos sentimentos... Eles ficam registrados nos olhos, no coração e na memória. Que possamos juntas, fazer muitas coisas para os nossos alunos e para os nossos corações.

Te desejo sucesso nesse mundo escolar!

E quero te dizer: conte comigo sempre!!! Estou aqui! E vou precisar muito da tua ajuda, não gosto de ser "sozinha".

*Um beijo da sua colega e amiga de muito tempo,
de outros planos e de outras vidas*

Vamos terminar como começamos...

"Para conseguir a amizade de uma pessoa digna é preciso desenvolvermos em nós mesmos qualidades que naquela admiramos." Sócrates

Com amor, Professora Flores

Novamente em destaque a ideia da força da relação, o afeto que provoca, a amizade que é como um cuidado. E na relação, fazer e ser o melhor, para si e para os outros a quem conduzimos, neste caso, nossos estudantes. Fazer bem feito como um ofício de artesanaria (SENNETT, 2019; LARROSA, 2018), como saber aquilo pelo qual nos dedicamos (SÊNECA, 2018) ou como uma prática que se opera sobre si e que diz também ao outro (FOUCAULT, 2017) e nessa correspondência, modificam-se sujeitos e ações. No exercício de pensar, arrancando-nos de nossas verdades, criamos na oficina outros sentidos para as bagagens que carregamos, nos deixamos afetar e viver experiências que, por conseguinte, modificaram o *ethos* de nossas vidas. Não trouxe verdades, mas efeitos de subjetivação.

Faço notar ainda a escrita sobre a relação com o estudante. Apareceu novamente o olhar do professor para além dos papéis assumidos na sala de aula. Olhar humanamente o ser que ali está confiado a nós, cheio de sentimentos e afetações, como nós, que influem no nosso processo de criação. Daí que eu



problematizei ao longo dessa pesquisa o quão mais potentes podem ser os exercícios na escola quando o professor experimenta também o processo. Sentindo em si mesmo o quanto a vida não está apartada da produção escrita ou da significação da leitura, pelo contrário, percebendo que a própria escrita ou a leitura que se faz é da ordem da vida. E isso foi muito bonito de acompanhar na oficina!

Também recebi correspondências como mote de validação da cartografia traçada. Essas três cartas que seguem, são o retorno da primeira parte da minha carta a elas (linha sobre o tempo e das temporalidades).

Eis o que pensaram a partir da leitura dessa parte da carta:

24/11/2021.

Querida colega Sabrina!

Gostaria de começar essa carta com uma frase de Érico Veríssimo, do livro o Tempo e o vento, da personagem Ana Terra: “Como o tempo custa passar quando a gente espera! Principalmente quando venta. Parece que o vento maneia o tempo.”

A educação sempre trabalha a favor do tempo, e constrói um mundo novo, mesmo que não o desejamos, o tempo, a tudo muda, tudo organiza. Nossas práticas de leitura e escrita também foram marcadas pelo tempo, pelo momento presente e pelas memórias do passado, com livros, autores, filósofos e nós professoras. Penso que cada ser humano é o escritor da sua própria história, e nós educadores, fazemos parte dessa construção, com aspectos positivos e negativos, vamos moldando a sociedade que vivemos. Somos o mundo que nos cerca, e o tempo, nos apresenta os resultados de nosso fazer pedagógico, ao longo dos anos.

Muitas vezes, somos obrigados pelo tempo a esperar, porque como professores temos o tempo de espera, que nos machuca, nos faz desacreditar, por vezes, nos permite o encantamento, a paixão pelo processo, e o tempo? O tempo, traz o resultado de nossas ações em sala de aula, com o crescimento dos alunos e professores, nesta incrível arte de aprender.

Uma criança entra na escola cheia de sonhos, expectativas, assim também, o professor, mas o nosso dia-a-dia, a rotina e a acomodação podem nos fazer deixar de acreditar, então, “o vento maneia o tempo”, nos fazendo caminhar sem o sentir. Esse tempo, não cabe mais a escola de hoje, com os alunos que estão entrando nos dias atuais. Os tempos são outros, e precisamos reciclar, buscar novas técnicas e metodologias para podermos alcançar o coração dessas crianças e promover a aprendizagem, e isso só acontece com quem se permite aceitar a mudança, e o tempo? Volta a mudar como o vento.

Descobrimos com a oficina de leitura, que o tempo é muito importante quando compartilhado com pessoas especiais, que nos fazem sentirmos especiais. Com gente que nos ouve, e nos conta suas histórias, sejam elas de vidas ou lidas, apenas são histórias que passam pelo nosso coração, deixando marcas de uma cumplicidade. Escrever e ler, são os maiores presentes que o universo pode nos deixar!

Professora Flores

24/11/2021

Estimada Colega Mestre Pesquisadora

Foi uma grande alegria receber e ler a sua carta, para relembrar os nossos encontros virtuais, ao mesmo que tempo que me sinto honrada e grata pela oportunidade de



acompanhar a evolução da sua dissertação. Confesso que é a primeira vez que tenho contato com o método da cartografia, a qual, a partir da sua elucidação, certamente é a mais apropriada para este tema tão subjetivo que é a prática de leitura e escrita em sala de aula, pela abordagem leve e, ao mesmo tempo, concreta que possibilita.

Bem, sua carta tem como tema central o tempo. Como é delicada essa temática e como nós, enquanto professores, permitimos que o Cronos se sobressaia ao Aion, não é mesmo?! As tarefas e compromissos profissionais, somados à sensação de aceleração que você mencionou, absorvem considerável parte do nosso dia, de modo que o tempo da fruição e do ócio-produtivo, do pensar e refletir conscientemente, sejam esquecidos ou, então, colocados em segundo plano.

No início da pandemia, em março de 2020, ouvia-se frequentemente que “fomos obrigados a desacelerar”, “não estávamos acostumados com tanto tempo” e “agora temos tempo para passar/conversar com nossa família”. Porém, atualmente, quando já estamos em um momento mais controlado (ainda que a doença não tenha sido totalmente superada), notamos que aos poucos, automaticamente, vamos retomando o mesmo ritmo frenético de outrora, confundindo o tempo necessário para os compromissos profissionais com o tempo da fruição, do ócio, do pensar.

Sua colocação sobre o momento presente é simplesmente linda e concordo que a priorização do momento, do instante, é essencial! Ao realizar uma tarefa, estamos sempre pensando no que precisamos fazer em seguida, o que é muito prejudicial para o desenvolvimento da atividade atual. Ainda pouco tempo atrás, mesmo que tentasse me dedicar a um exercício de leitura, parecia que estava fazendo algo errado ou proibido, pois há tantas outras coisas “mais urgentes”, que precisavam ser realizadas. E então, refleti sobre minha prática docente, pois é impossível não pensar em quantas vezes, inconscientemente, passamos essa noção aos nossos alunos, ao solicitar que terminem as atividades num tempo por nós determinado, sem a empatia necessária para compreender o tempo de que eles realmente precisam.

Fator importante, no meu ponto de vista, para (ao menos tentar) dar conta de tudo é a organização. Se me permite, peço licença para relatar brevemente o que vem me ajudando na gestão do tempo. Trata-se da elaboração de um cronograma das atividades de que preciso realizar ao longo da semana. Nada excepcional para nós, professores, que estamos habituados a planejamentos de toda ordem (semanais, trimestrais, anuais, curriculares ou adaptados). Porém, uma prática acessível e extremamente necessária. Assim, distribuo todos os meus afazeres no decorrer da semana, procurando deixar, intencionalmente, um período diário para dedicar-me a mim mesma. Essa simples prática tem me permitido ter uma visão geral da semana, evitando com que me sinta ansiosa, além de garantir alguns breves momentos de descanso, de “desconexão” do trabalho e da rotina. São instantes valiosos, que me recordam das sensações de tranquilidade e de escuta (neste caso, ouvindo a mim) vivenciados ao longo da oficina.

Aos poucos, encerro esta carta agradecendo e parabenizando pelo riquíssimo texto que você compartilhou. Quanto conteúdo em sua carta, Sabrina! Suas provocações e reflexões a partir da oficina permitiram-me pensar e lembrar das positivas experiências que foram compartilhadas no decorrer dos encontros virtuais. Peço desculpas pela superficialidade de minhas palavras, comparadas à intensidade das suas. Em poucas linhas, pois, infelizmente foi o que o tempo me permitiu, tentei discorrer um pouco sobre o que refleti.

Um forte abraço carinhoso e repleto de admiração,
Professora Alquimista

Para Sabrina!

24/11/2021

Prezada colega!

Querida! Em primeiro lugar quero parabenizá-la pela forma linda e delicada como escreveste estas páginas. Tens o dom de colocar as palavras em sequência lógica e harmoniosa, de forma que o texto se torna prazeroso em ler.



Adorei a denominação “grávidas” sobre ou de nossas produções; realmente concordo, pois em nossa profissão, sempre estamos grávidas em produções, buscas e aplicação de conhecimentos.

Quando mencionaste o “tempo”, fiquei pensando que em nosso dia a dia, o que menos temos e nos preocupamos é com o tempo para nos mesmas. Sempre estamos preocupadas em melhorar nossa gestação e “dar vida a outros”, como gestantes.

Nossa, fiquei imensamente feliz ao ver meu relato em tua obra. Foi então que percebi, de quanta coisa linda se faz e se perde; por não fazermos os registros. Que riqueza de detalhes se perdem entre o tempo e o espaço.

Lendo os relatos das colegas, que tu tão bem os registrastes, voltei no “tempo” e me vi na oficina, vivendo aqueles momentos maravilhosos novamente.

Ao ler as páginas, percebi que realmente estou e estamos na profissão certa. Nas entrelinhas, vemos o filme de nossa trajetória, não só da profissional, mas da vida em si. De gostar, parir, criar e “guiar nossas crias”.

Prezada Sabrina, mais uma vez reforço que está tudo muito bem escrito e compreendido por ti sobre meus/nossos relatos. Era exatamente isso mesmo que compartilhei em nossos encontros.

Quero agradecer pela fidelidade dos teus registros.

Se houver uma nova oficina, conta comigo.

Abrços,
Professora Maquiavel
(grifos da autora)

De tudo o que vocês validaram do que observei, compreendi, interpretei e pus em discussão alinhada à teoria na primeira parte da carta, sobre o tempo, retomo como uma consideração final a questão do tempo docente, que marcou fortemente nossas experimentações da oficina. Nas três cartas aparece essa discussão.

Aparece um tempo docente cuja aceleração é sentida, cuja suspensão é necessária, tanto como sujeitos, quanto como professoras ou mestres, que lidam com o cuidado de si próprio e de seus estudantes. Um tempo que suspenda o utilitarismo e a competição consigo mesmo, para fazer acontecer uma temporalidade, um tempo intensivo, em que ler e escrever se tornem práticas de fabular a vida com o outro, de encantar ou, como fez a professora Alquimista, como presentes que se dá ao outro pela palavra.

No envio dessas cartas, vieram também mensagens que, com todo respeito, transcrevo, no intuito único de mostrar o quanto o tempo marca nossas existências:

- Sei que é tarde, mas terminei agora. Eu poderia escrever muito mais, mas o tempo é implacável. [...] Mas muito feliz por me fazer escrever.
(Professora Flores)

- Eu ainda tive que reler antes de enviar. [...] Eu agradeço suas palavras sempre gentis.
(Professora Alquimista)

- Sabrina, tu está me fazendo chorar um monte. Tô chorando demais aqui, ao ler meus relatos, ao ler o que tu escreveu com as comparações dos autores, ao ver os relatos das colegas, realmente tu és uma pessoa abençoada. Vai em frente! [...] Deixa eu terminar de ler ali. O tempo está me fazendo assim.... Ver toda a minha trajetória, minha caminhada,



minha caminhada feliz ao longo desses 40 e poucos anos de sala de aula. Nossa, que coisa linda!”

(Professora Maquiavel)

O tempo impregna nossas ações e é implacável. Porém também é desencadeador de emoções, de intensidade, de escrita de si, pois ela ultrapassa qualquer limite temporal cronológico. Também fazem retomar a discussão da importância do tempo de ócio, tempo para o exercício do pensamento, para se deixar afetar e transformar o que se vive em experiência, discussão que aparece nas três linhas cartografadas. Um tempo que deixe olhar para a caminhada como uma forma de cuidado consigo, para criar outros sentidos e enxergar a educação sob outros olhos.

Em outro momento, enviei as outras partes da carta com as linhas cartografadas para as professoras da oficina, a fim de validá-las conjuntamente. Transcrevo as correspondências recebidas:

Querida Sabrina,

Quero começar essa carta com a frase:

*Como seria a arte de encantar o céu
Tocar as estrelas, desejar o eterno
Alcançar o infinito, encontrar o abraço
Para vencer a solidão, em momentos
Tão únicos além de nós se não fosse
Algo tão simples e completo
Se não fosse o amor.
(Hannah Lessa)*

Ao ler suas reflexões sobre nossa oficina, pude reviver os momentos que desfrutamos desse encantamento, em meio a tantas incertezas, tantos novos jeitos, mudanças e situações, brotamos. Conseguimos em grupo nos encantar. Sentir que a esperança vive dentro de cada um, mesmo quando não estamos juntos, mas pensamos um sonho comum.

Muitas vezes me questioneei, porquê ser professora? Qual o desejo de ensinar? E quando somos jovens, achamos que o mundo é nosso. Poderemos dispor de tudo sempre, mas sem querer, deixamos o mundo nos engolir, com suas regras, decisões, políticas, normas...

Acredito que o destino não deixa escapar quem tem sonhos grandes, de educar, amar, construir e assim, nos presenteou com essa oficina de leitura e escrita, e essa sonhadora, e incrível colega, que ama o que faz. Transmite o que ama e nos faz se emocionar com as suas palavras:

“Vocês vivem a docência. Não apenas são professoras de profissão, dentro da escola, mas a docência impregna suas vidas. Tanto é que, mesmo nos exercícios em que se provocava pensar em si mesma, em que o contexto escolar não estava em evidência, o pensamento de algumas sempre se voltava à escola ou aos seus (estudantes) e discutíamos sobre o assunto, fazendo essa relação entre o si e o si com o outro.”

Meu sentimento, é de conquista junto com ela, me sinto parte, me lembrei que sou parte. Que estamos juntos professores, alunos e pais nesse Planeta Terra gigante, que somos parte de um universo, onde podemos encostar nas estrelas com nossos pensamentos. Gratidão!



Gratidão por conseguir extrair o que eu escrevi, falei, senti e chorei, poucas vezes, alguém conseguiu compreender com tanto amor e significado o que eu quis dizer.

Vou terminar dizendo-te:

“Ainda vou ser sua aluna! Gratidão por tudo!”

Professora Flores/ 2022

(LOCAL), 10 de fevereiro de 2022.

Estimada e cara Sabrina,

Sensibilizada e emocionada pela sua carta, escrevo-lhe essas poucas palavras. Início agradecendo mais uma vez pelo convite, pela oportunidade de fazer parte de um grupo tão seleta e especial e pelo prazer de acompanhar a sua caminhada. Tenha certeza de que aprendi muito com você e com o grupo da Oficina de Leitura e de Escrita e que tudo isso está guardado em meu coração com muito carinho e admiração por cada uma de vocês.

Nessa última carta, uma das palavras-chave foi o “cuidado”, considerando o cuidado de si e o cuidado do outro. Mas afinal, o que é cuidar? No dicionário, entre tantas definições, classifica-se como “o ato de tratar com zelo, com esmero”. Ou seja, tratar a si e ao próximo com carinho. Como você frisou, muitas vezes nós (enquanto grupo) mencionávamos como nos sentíamos bem e acolhidas no espaço da oficina. Durante os encontros virtuais e encontros com o texto, tivemos a oportunidade de cultivar esse carinho conosco, pois, naqueles instantes, nos blindávamos à correria da vida real, desabafando, ouvindo, compartilhando e aprendendo juntas. Cuidamos umas das outras e de nós mesmas.

Refletindo sobre o que você traz na primeira parte de sua carta e trazendo a temática do “cuidado” como forma de mostrar preocupação e atenção por algo, o que é a educação senão uma bonita forma de demonstrar carinho para com o próximo? É uma maneira de importar-se com o outro, presente na figura do aluno, mas também, na imagem do colega (professor, supervisor, diretor), orientando-o, ouvindo-o e, assim, construindo uma relação de constante aprendizagem e amadurecimento profissional e pessoal. Por isso, após uma caminhada de alguns poucos (ou muitos) anos, é impossível que um professor seja o mesmo do início da sua carreira. As experiências, as trocas de conhecimentos nas relações (tanto professor-professor quanto professor-aluno) irão aperfeiçoando o jeito de pensar e de agir perante as situações cotidianas. Porém, o olhar amoroso para si, reconhecendo todas as vitórias e evoluções, bem como os desafios e medos que ainda precisam ser superados, também é necessário e fundamental. É ter consciência das nossas imperfeições, aceitando os aspectos que ainda temos a melhorar, mas acolher todo o crescimento que tivemos ao longo de um período.

Outro ápice da sua carta, no meu ponto de vista, é quando você explana a diferença entre o fazer e o dar aula. Esse ponto fez-me refletir na frequência com que usamos a expressão “dar aula”. Ela supõe, sim, uma doação do professor, porém a relação construída na sala de aula é muito maior. “Fazer aula” remete a uma construção, a algo que não está totalmente pronto e determinado no seu planejamento, por melhor e mais detalhado que seja. Sugere algo maleável, por uma abertura à troca de experiências entre os sujeitos envolvidos no processo: o professor e o aluno, que vão ensinando e aprendendo mutuamente.

Assim como diz Freire, em Pedagogia da Autonomia, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Não existe aula sem um professor, assim como não existe aula sem um aluno. Ambos sujeitos são indispensáveis e alternam constantemente os papéis de mestre e aprendiz. E, mais que conteúdos didáticos – estes, tantas vezes meras “informações armazenadas na memória” –, ambos aprendem valores e saberes para a vida. Experimentando as relações, cuidando e respeitando a individualidade do sujeito presente no outro, vão construindo e consolidando os seus conhecimentos e habilidades.



Você nos lançou, ainda, um questionamento. Será possível ler a teoria ou mesmo a literatura que usamos em sala de aula por gosto? Fiquei pensando nos minhas preferências literárias, e reparei que não sou uma exceção. Confesso que durante a minha graduação tive mais contato com a literatura acadêmica do que atualmente. Com o tempo, após a conclusão desse ciclo, a leitura de textos acadêmicos e de teorias tornou-se mais raro em meu cotidiano, limitando-se apenas para cursos e formações docentes. Em geral, é mais comum ater-me aos textos literários ou didáticos, que serão utilizados em aulas (em momentos de planejamento), aos romances e às ficções ou, ainda, à leitura de assuntos gerais, para os momentos de lazer. Talvez isso se dê porque o texto acadêmico, em si, imediatamente remeta a algo formal, denso, que requer mais concentração que o normal. Porém, não vou negar, senti-me provocada pelo seu questionamento e tentarei trazer esse gênero para mais próximo do meu cotidiano.

Bem, gostaria de finalizar minha reflexão, lembrando palavras de sua carta, quando diz que o que mais nos afeta é o processo. É mais o caminho do que a própria chegada ou conclusão de um ciclo. Assim como nós crescemos muito ao longo da oficina, certamente você trilhou uma linda jornada.

Joseph Murphy, um estudioso das leis mentais e espirituais, em seu livro *O poder do Subconsciente*, diz que para atingir sucesso é necessário ao indivíduo seguir três passos para o sucesso. O primeiro é descobrir algo que realmente goste de fazer. O segundo, dedicar-se e especializar-se, buscando um desempenho superior nessa atividade ou área. Por fim, o terceiro passo é olhar para o outro, aplicando todo o conhecimento adquirido em prol das pessoas com quem convive e em benefício da humanidade.

Assim, podemos concluir que o nosso conhecimento só tem valor quando aplicado, não em nosso próprio benefício, mas para um bem maior, comum. E você, com o seu valoroso trabalho, certamente contribuirá em muito com a educação, encantando professores e alunos por onde passa. Desejo profundamente que todos os aqueles que tiverem contato com você e com sua belíssima dissertação sejam afetados e encantados com a temática da leitura e da escrita, assim como nós o fomos! Com certeza, você tem um futuro muito brilhante e iluminado pela frente.

Com muito carinho e, acima de tudo, muita gratidão,

Da colega e amiga
Professora Alquimista.

11/02/2022

Querida Sabrina!

Estou muito orgulhosa e emocionada ao ler meus relatos e das minhas colegas tão bem e fielmente registrados e enriquecidos por ti.

Quando tu nos convida a pensar contigo o vivido na oficina, percebi, ao ler as linhas e entender quanta riqueza há nas entrelinhas, que sabemos que estão lá, momentos significativos, pessoais, coletivos, familiares, profissionais... e que não são registrados no papel para a história de nossa vivência e passagem pela vida. Momentos que ficam apenas em nossa memória, nunca se tornam realidade concreta.

Nossa oficina nos proporcionou essa parada para o pensar, agir e registrar. Ainda bem! Se assim não o fosse, jamais poderia ou veria minha história, minhas vivências, minhas experiências concretizadas em forma de cartas, antigas, quem sabe um livro futura Mestre?

Ao reler a linha da temporalidade, e observar a forma fidedigna sobre o "tempo cronológico" que relatei em um dos nossos encontros, fiquei imensamente feliz e triste ao mesmo tempo. Feliz por ver o concreto registrado, e triste por pensar quantas "escritas" lindas deixei de relatar, registrar, concretizar ao longo da minha jornada? Quantos passos significativos deixei de contar em meu caminho? Quantas pessoas importantes caminharam comigo e eu poderia tê-las concretizado no meu caderno da vida.

Quanta felicidade deixei de gerar nas pessoas?



Devido a todas essas indagações, me dou conta que somos e nos tornamos lembranças. Que pena não podermos voltar no tempo de nossa vida e escrevermos tudo em oficina e escrita.

Onde tu estavas querida Sabrina? Estavas te gerando, crescendo, engravidando tua escrita, tua história. Estavas te preparando para buscar no teu futuro, os registros do meu passado e do meu presente.

A partir do relato da colega Flores sobre a relação entre “escrita e docência”, posso responder com toda a segurança, que a partir de nossa oficina, que graças à Sabrina, a partir de agora, todas as pessoas que cruzarem meu caminho, vou lê-las com muita atenção, carinho e respeito, pois todos somos livros, todos somos escritas, todos somos cartas com mensagens importantes a serem codificadas em momentos, no tempo certo. Como cartas que somos, precisamos deixar que outros nos leiam.

Sabrina querida, tu me leste. Muito obrigada por fazer parte do meu caderno da vida.

Felicidades Mestre!

*<3<3 Professora Maquiavel
(grifos da autora)*

Essas escritas fazem afirmar a discussão da segunda e da terceira linha da cartografia criada e retomam muitos pontos chave. Sobre a docência e a responsabilidade assumida. Uma docência que olha para o estudante como sujeito, que pensa possibilidades de ampliar sua existência, que cuida e convida ao cuidado. Uma docência que não “dá aula”, mas faz aula junto com os seus; na aula feita junto, surgem acontecimentos, algumas vezes dolorosos, pois exige sempre uma atitude crítica em relação a si mesmo e aos demais. Uma docência que encanta e se encanta, que busca no ócio um tempo de suspensão e de criação de vida.

Também destacam a potência da relação que a docência pode criar com a leitura e a escrita operadas como prática de subjetivação. Práticas em que o sujeito não se mantém indiferente ou distante, mas que se implica com o processo e enxerga no caminho as possibilidades mais do que no ponto de chegada. Encontro que intensifica as relações consigo, com o outro, com o saber e com o mundo. Relações que nos afetam e nos fazem estar sempre no movimento de se modificar, ser sempre outro. Essa é a grande potência quando nos damos tempo de nos ler e escrever. É a vida acontecendo, se alargando, se transformando... Como uma gravidez. É a vida *sendo* no emaranhado de palavras lidas e escritas com os sentidos que lhes damos. Como diz a professora Maquiavel, escrever o caderno da vida, deixar registros e marcas para a posteridade. Criar uma bela existência que permaneça mesmo depois da morte (SÊNECA, 2018).

Essas correspondências me ajudaram a retomar os principais pontos cartografados a partir das produções da oficina e usando o que atravessou toda



essa pesquisa: a escrita de cartas. Espero, Senhora das Despedidas, que ao término dessa leitura, você possa compreender a potência da leitura e da escrita como exercícios de pensamento e como modos de subjetivação e cuidado de si com que busquei operar nessa dissertação. Para além da reprodução, cognição ou informação, problematizadas na pesquisa, que sejam possibilidade de criação, ensaio, experiência e lidações outras com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Começando a finalizar essa carta, gostaria de transcrever um texto meu, escrito para o X Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, realizado pelo NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro [UERJ]. Transcrevo-o porque foi uma referência da oficina, porque agrega na discussão que permeou toda a pesquisa, porque é a máxima dessa carta, como aprendido com Sêneca e porque fica como marca para a posteridade. Ei-lo (LERMEN, 2021, p.242-243):

Pela escrita docente “com tempero”

O professor escreve? Cotidianos marcados por desempenho e performance percebidos nos contextos escolares dá muita possibilidade de pensamento sobre os exercícios propostos e praticados dentro da escola. Podemos dizer que se aprende, se ensina, se escreve, se lê, se estuda, se fala, se pensa. Também podemos pensar nisso tudo não como afirmação, mas perguntando: sob que condições se aprende? Se ensina? Se escreve? Se lê? Se estuda? Se fala? Se pensa?

Este último verbo – pensar – visto como exercício, como provocação, constitui uma chave de leitura da escola que mantenho sempre ligada para pensar a educação: o exercício de pensamento. Quanto há de espaço e de tempo para o exercício de pensamento nas escolas? Quando se pensa? Como se pensa? O que se entende por pensamento e por pensar? Como possibilitar o exercício de pensamento rompendo com a lógica da reprodução? Uma hipótese que me acompanha há muito é que a leitura e a escrita podem possibilitar esse exercício de pensar. São práticas de pensamento quando operam na sua potência, como provocação. Assim, indago: o que leem os sujeitos que estão dentro da escola? Não se limite a lembrar somente dos alunos, mas dos seus professores, que são (ou não) os propulsores dos leitores mirins. Mas o que escrevem os sujeitos que estão dentro da escola? Novamente, não se limite a pensar somente nos alunos, mas nos seus professores, que dão o tempero à sua escrita. Se o professor escreve com “sal”, o que o estudante escreverá? Se o professor escreve com “cebola, alho, salsa e pimenta”, o que o estudante comporá? E se o professor escreve para que todos possam se aproximar, saborear e buscar o seu próprio tempero, o que acontece?



Nessa altura, é interessante perguntar o que dá mais sabor ao exercício de pensamento. Nada errado, nada certo, apenas temperar. Não nos cabe julgar as práticas de escrita e de leitura como tais, mas como possibilidade do exercício de pensamento. A questão principal da escola é (ou deveria ser) o pensar e considero, nessa problematização, fazer isto por meio da escrita e da leitura. Afinal, sem exercício não se consegue nada. O tempero nem demais, nem de menos. Há muito já nos lembra Sêneca, não se esgotar na escrita, nem dispersar na leitura. Pode um desavisado perguntar, para que fazê-lo? Tempera-se para dar sabor... Se escreve para exercitar-se a si mesmo. Se escreve para manter uma relação consigo mesmo. Mas também uma relação com o outro, posterior, que lê.

Voltemos ao início, à inquietação se o professor escreve. A pergunta não é o que escreve, pois não se trata de classificar o exercício de escrita. A pergunta é, de fato, se se propõe a escrever, o que exige lidar com a escrita como exercício de pensamento, como técnica de si. O professor, aquele que ajuda na condução do outro, exercita-se a si mesmo para poder conduzir o exercício do outro? Não seria óbvio pensar que o tempero usado pelo professor é o que ele indicará aos estudantes para dar sabor à sua escrita? Se ele não usa muito tempero, o sabor da escola se torna insípido. Neste tempo de produtividade, de desempenho e de virtualidade, como estamos pensando a escrita? Talvez a questão não seja se produz ou se reproduz algo, mas se ajuda na subjetivação de cada um, se possibilita experimentar diferentes sabores. Um tempero filosófico, literário, pedagógico talvez poderia ser aquele toque final que realça os sabores da vida através da escola.

Tal como o tempero utilizado denuncia o gosto de quem cozinhou, na escrita se mostra, se expõe a si, se percebe o outro e seus pensamentos. Mas isso só é possível se nessa relação de si consigo mesmo há também um outro, que receba, que leia, que saboreie no seu pensamento. Concordemos que o melhor dos temperos pode ser insosso se não for apreciado com o outro. A escrita como um exercício de si, em correspondência para um outro, que através da leitura também exercitar-se-á. Quem escreve se exercita na escrita e ajuda o outro a exercitar-se, seja pela leitura, seja pelo convite a escrever também. O professor escreve para o outro, exercitando-se a si mesmo?

Cara Senhora, dada a máxima que costuma encerrar a carta, finalizo com algumas poucas palavras que me são caras e difíceis de colocar, pois dou-lhes o sentido dessa despedida ou pausa maior.

Finalizando a pesquisa, já não tenho certeza se se trata de tentar responder a essas perguntas, penso que talvez não sejam as melhores perguntas, mas de colocar possibilidades de criação junto aos professores. Penso que essa pesquisa, antes de responder ao problema posto ou buscar verdades, movimentou o problema e ajudou pensar. Fez pensar. Isso porque não se trata de acessar ou criar verdades sobre as práticas de leitura e de escrita, mas de experimentar outras formas de lidação com essas práticas como exercício, como ensaio, como experiência que, por



sua vez, modificam nossa relação com o saber. Não como aquisição, mas como possibilidade.

A pesquisa aconteceu com exercícios de pensamento e de subjetivação para todas as envolvidas. Digo isso, pois nosso olhar já não é o mesmo, nem nossa escrita, nem nosso modo de ler, nem nosso modo de enxergar e fazer educação nas escolas. Essa pesquisa provocou o arrancar-se para ser possibilidade de pensamento e de criação. Deu a ver a responsabilidade docente ética, estética e político; a suspensão do tempo e das práticas produtivistas e do pensamento dogmático na escola; a possibilidade de outros modos de lidaçãõ com a literatura e a filosofia. Criou pensamento, cuidado, experiência, encontro, tempo intensivo, *ethos* de uma arte de viver marcada pela docência que, entre tantas tarefas, lê e escreve.

A pesquisa operou com práticas de leitura e escrita, mas também e sobretudo, com vidas. Com a criação de modos de existência. E é difícil para mim explicar, como pesquisadora e professora, tão implicada estive durante todo o processo de realização dessa dissertação. Senti em mim tudo o que foi inicialmente pura conceituaçãõ. É realmente uma subjetivaçãõ que acontece no ato de escrever. Fui me encantando mais ainda do que havia pensado antes de começar efetivamente. Nossa, é muito lindo enxergar a beleza assim tão de perto! Me deparei com arte, arte que passa por palavra.

E fiquei pensando enquanto escrevia essas considerações finais, que não se trata de pegar os conceitos e forçar que funcionem na prática, mas é o que acaba *acontecendo*, sem fórceps ou bisturis. Pensei no quanto uma pesquisa cartográfica faz passar os conceitos pelo corpo, no quanto só conseguimos lidar com eles quando passam pela pele. Seja empipocando todo o rosto, seja tencionando os músculos, seja cansando o olhar, seja travando na escrita, seja escrevendo para os outros, seja se encantando, seja mudando o modo de olhar para o mundo. Tudo o que senti durante esses dois anos de pesquisa.

Envio ainda um gesto afetuoso, algo como um abraço, com toda minha estima e gratidão a vocês todas que estiveram em correspondência comigo, Senhora dos Inícios, Senhora Robusta dos Conceitos, Senhora dos Caminhos, Mestres que escrevem, Senhora das Despedidas e Senhora dos Endereços já visitados, que no gesto de me ler, fizeram-me escrever, ler, pensar e cuidar de mim por meio dessas cartas. Senti na pele que já não consigo mais ser a mesma depois das leituras, escritas, pensamentos e da oficina que essa pesquisa me fez experimentar, pois



182

tudo isso operou no meu ser de sujeito, no modo como habito este mundo e como existo no campo da educação. Minha pele possui marcas e já não será mais lisa e uniforme como antes. Como pesquisa-intervenção comprometi-me a certa criação do mundo.

E pela escuridão de nosso tempo, retomo a imagem do acendedor de lampiões (SAINT-EXUPÉRY, 2015) para dizer que, como professoras, não acendemos essências, mas possibilitamos encontros. Do encontro alguma coisa acontece e um risco de fósforo se faz. Do encontro se faz faísca. E com faísca, somos resistência. Eis uma máxima extra, a última, para finalizar essa carta: “Faz escuro mas eu canto/ porque a manhã vai chegar” (MELLO, 2017). Inspirada na poesia de Thiago Mello, afirmo: Faz escuro, mas eu escrevo/ porque de fagulha em fagulha nos ensaiamos/ nos criamos.

Viva e já outra,

S.L.



REFERÊNCIAS

ALICE IN WONDERLAND [ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS]. Direção: Tim Burton. Produção: Richard D. Zanuck, Joe Roth, Suzanne Todd e Jennifer Todd. Brasil: Disney Pictures. 2010.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2009.

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.3, p. 641-656, set./dez. 2011.

ASSIS, Machado. **A cartomante**. [online] Editora Itapuca, 2020.

BARROS, Manoel de. Escova. In: BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BARROS, Manoel de. Oficina. In: BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010, p.87. Disponível em: <https://www.conservatoriodetatui.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Oficina-Manoel-de-Barros.pdf> Acesso em: 26 Mai 2021.

BARROS, Manoel de. Sobre importâncias. In: BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BAUMAN, Zigmund. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BÍBLIA. N.T. Coríntios. Carta aos Coríntios. In: **Bíblia Sagrada**. Edição da família. 46.ed. Rio de Janeiro, Vozes: 2002, p.1355.

BOGÉA, Diogo. O *pathos* da ação: notas sobre responsabilidade docente e singularidade. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v.23, n.2, p.273-286, abr./jun. 2019.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016**. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581> Acesso em: 19 mai. 2021.

CALI, Davide; BLOCH, Serge. **Fico à espera**. Cosac & Naify; 1.ed. 2007.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. SOBRE LEITURA E ESCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS: APONTAMENTOS TEÓRICOS. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (org.) **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de**



formação. Vivian Carla Calixto dos Santos (colab.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CANDIOTTO, César. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Trans/Form/Ação.** São Paulo, v.31, n.1, p.87-103, 2008.

CARROL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas.** Tradução de Clélia Regina Ramos. Rio de Janeiro: Editoria Arara Azul, 2002.

CENTRAL DO BRASIL. Direção: Walter Salles. Produção: A. Cohn, M. de Clermont-Tonnerre, E. Tolomelli, D. Ranvaud. Brasil: Sony Pictures Classics. 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. Notas I – Oficinar. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Cadernos de notas 1: projeto, notas e ressonâncias: um modo de ler-escrever em meio à vida.** Cuiabá: EdUFMT, 2011. (Coleção Escreleituras).

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV – Laboratório de Artes Visuais.** Santa Maria - v.7, n.2, p.66-77 - Mai/Ago, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1 Acesso em: 20 Mai. 2021.

COSTA, Luciano Bedin da; BANDEIRA, Larissa da Veiga Vieira; CORRÊA, Tatiele Mesquita (orgs.). **Estátuas de nuvens:** dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Sulina, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DIAS, Rosa. A questão da criação para Nietzsche. **Viso.** Cadernos de estética aplicada [Online], n.7, jul-dez, 2009.

DUARTE, Márcia Lopes; VIER, Sabrina. Quando ler é criar: princípios para planejar vivências literárias na escola. **Itinerarius Reflectionis.** v.15, n.4, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/60179/34369>> Acesso em: 10 Nov. 2020.

FÁVARI, Cesira Elisa de. **UM EXERCÍCIO DE PENSAMENTO:** entre a fotografia e a escrita. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a. (Ditos e Escritos V).

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017b. (Ditos e Escritos V).



185

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado do Collège de France (1981-1982). Edição estabelecida sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução Salma T. Muchail. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. (Ditos e escritos III).

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**. Tradução Leonardo Pinto Silva. Editora Companhia das Letras, 2012.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2020.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOGH, Vicent Van. **Cartas a Théo**. Tradução Pierre Ruprecht. [digital]. Porto Alegre: L&PM, 2010. (Coleção L&PM pocket).

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

IL POSTINO [O CARTEIRO E O POETA]. Direção: Michael Radford. Produção: Mario Cecchi Gori e Vittorio Cecchi Gori. Brasil: Disney Pictures. 1994.

KASTRUP, Virginia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, p.99-106, Dez. 2019.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho cartográfico. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, Virgínia; Barros, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**: Revista de Psicologia, v.25, n.2, p.263-280, Maio/Ago. 2013.



KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: v.1, n.1, fev., 1976.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Tradução de Cristine Antunes. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e a Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João W. Geraldi. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção Educação: Experiência e Sentido. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge; VECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LARROSA, Jorge; VENCESLAO, Marta. Um povo capaz de skholé: elogio das Missões Pedagógicas da II República Espanhola. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LERMEN, Sabrina. Pela escrita docente “com tempero”. In: GAIVOTA, Daniel; MARTINS, Fabiana F. R.; KOHAN, Walter O. (orgs.). **Afirmar, inventar, re-existir: o que pode uma educação filosófica?** Textos individuais e estudos coletivos. Rio de Janeiro: NEFI, 2021 — (Coleção coletivoS: 5, parte 2).

LERMEN, Sabrina; SCHULER, Betina. FILOSOFIA COM CRIANÇAS NA ESCOLA: PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E EXERCÍCIO DO PENSAMENTO NA PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMPO. **HOLOS**, [S.l.], v.2, p.289-306, jun. 2018.



LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Clarice na cabeceira**: jornalismo. Organização e apresentação Aparecida Maria Nunes. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. **Educação em foco**: Juiz de Fora, v.20, n.1, p.141-158, mar/jun. 2015.

MARQUES, Ana Martins. História. In: MARQUES, Ana Martins. **Risque esta palavra**: poemas. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2002.

MODENESI, Jean Calmon. Tempo e espaço, mudança e movimento, percepção/sensação e lembrança em Henri Bergson. **Revista Geografares**: Vitória, n.9, p.1-28, jul/dez. 2011.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto**. São Paulo: Global Editora, 2017.

NEVES, André. **A caligrafia de Dona Sofia**. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção estrelas).

NEVES, André. **Obrigado**. 1.ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala, 2008.

NODARI, Karen E. R.; FOGAZZI, Simone V.; CONCEIÇÃO, Luciana P. Relato da oficina: Escrivida – do tempo morto ao vivo. In: RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). **Caderno de notas 5**. Pelotas: Editora Universitária/ UFPel, 2013. (Coleção Escriteiras).

OLEGARIO, Fabiane; MUNHOZ, Angelica Vier. Escrita ensaística: fragmentos menores. **Fractal**: Revista de Psicologia, v.26, n.1, p.155-164, jan/abr, 2014.

PALERMO, Luis Cláudio. Tempo e temporalidade: transformações semânticas modernas e alguns desdobramentos na produção do conhecimento histórico. **Temporalidades**: Belo Horizonte, Edição 23, v.9, n.1, jan./abr. 2017.



PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.25, n.2, p.391-414, mai/ago, 2013.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). Apresentação. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PEREIRA, Rosana Sousa. **Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz- MA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019

PETIT, Michele. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019. 1ª ed.

RIBEIRO, Cintya Regina. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.3, p. 613-628, set./nov. 2011.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução de Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2009. (Coleção L&PM Pocket).

RODRIGUES, Elisandro. **Montagem**. Por uma escrita em educação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

ROSA, Hartmut. Aceleração social, estabilização dinâmica e desincronização da sociedade. **Encontro Internacional “Pensar o futuro: as histórias que tecemos e as histórias que queremos”**. Sesc São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zsf_Wg1ll4A Acesso em: 20 Out. 2021.

RYSTEDT, Bengt. Cartografia. Tradução: Antônio José Berutti Vieira (UFPR). In: RYSTEDT, B.; ORMELING, FJ (ed.). **The World of Maps**. International Cartographic Association. Estocolmo, 2014, 147 páginas.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 1.ed. São Paulo: Editora Escala, 2015.

SARDI, Sérgio A. **Uia: brincando de pensar**. Ilustrações Jorge F. Herrmann. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SCHULER, Betina. Ler e escrever como possibilidade de uma relação infantil com o tempo. **Revista História da Educação** [Online], v.23, p.1-33, 2019.

SCHULER, Betina. O cuidado de si e a docência no presente: possibilidades via as dissoluções genealógicas. **X ANPED SUL**. [Anais]. Florianópolis, 2014.



SCHULER, Betina. Por uma leitura-escrita da atenção na escola... que se pergunta como viver. In: MATOS, Rosângela da Luz [et al] (orgs.). **Gestão, territórios e redes**: práticas de pesquisa em educação. Salvador: EDUFBA, 2018.

SENECA, Lúcio A. **Cartas a Lucílio**. Tradução J.A. Segurado e Campos. Fundação Calouste Gulbenkian. 6.ed. 2018.

SENECA, Lúcio A. **Sobre a brevidade da vida**. Tradução Lúcia S. R., Ellen I. N. V., Gabriel N. M. Porto Alegre: L&PM, 2019.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 1.ed. Rio de Janeiro: Record, 2019. [recurso eletrônico] Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=AuqYDwAAQBAJ&pg=PT2&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 07 jan. 2022.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. São Paulo: Autêntica, 2014.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça. **Processos fonológicos e perceptuais e aprendizagem da leitura e escrita**: instrumentos de avaliação. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. 240 p.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Poemas**. Seleção, tradução e prefácio Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TREVISAN, Rubens M. **Bergson e a Educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

VENTURINI, Gabriela. **PENSAMENTO E INFÂNCIA**: Práticas da Educação Infantil em tempos de interesse. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.



ÀPÊNDICES



Fonte: NEVES (2007)



APÊNDICE A – À SENHORA DOS ENDEREÇOS JÁ VISITADOS

Bom Princípio, 22 de setembro de 2020.

Caríssima Senhora dos Endereços já visitados!

Cara Senhora, trago-lhe minha busca por endereços já visitados, locais por onde cartas já passaram e já conversaram com outros leitores e de outros escritores e que tiveram influência na escrita das cartas/dissertação.

A fim de buscar saber o que já foi pesquisado e produzido na área da Educação sobre a temática de minha dissertação, realizei uma revisão bibliográfica. Essa etapa importante me possibilitou perceber carências e importâncias de pesquisa sobre práticas de leitura e escrita a partir da perspectiva teórica da qual me utilizo, com esse viés filosófico e literário que objetivam um exercício do pensar. Com essa pesquisa observei que, de modo geral, a maioria das pesquisas que lidam com práticas de leitura e escrita na escola são de cunho cognitivista, voltadas para desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

A revisão de literatura foi realizada no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na qual encontramos artigos publicados em periódicos e revistas científicas, e no portal de teses e dissertações da mesma agência financiadora, onde encontramos pesquisas de mestrado e doutorado realizadas no Brasil. Fiz dois movimentos de busca, pois na primeira vez não encontrei muitas publicações relacionadas à minha pesquisa. Assim, senti necessidade de procurar mais a fundo sobre a temática, operando com outros descritores que me levaram a encontrar material próximo à minha proposta de pesquisa, constituindo aporte teórico para ela, além de, evidentemente, observar se a pesquisa a que me proponho já não foi feita por outro pesquisador.

Apresento abaixo, o quadro com a relação dos descritores utilizados e os resultados encontrados nos dois movimentos de busca em cada base de dados da Capes. Usei os descritores entre aspas e com uso do operador booleano “AND” a fim de especificar os resultados, conforme orientação dada pela biblioteca da universidade sobre buscas em bases de dados.

**Quadro 2 – Pesquisa bibliográfica nas bases de dados da Capes**

Descritores utilizados	Portal de Periódicos Capes	Portal Teses e Dissertações Capes
1ª BUSCA		
“exercício de pensamento”	11	7
“leitura” AND “escrita”	3.802	1.411
“leitura” AND “escrita” AND “docência”	220	46
"leitura" AND "escrita" AND "carta"	515	8
“docência” AND “carta”	535	8
“educação” AND “carta”	1.633	113
“Sêneca” AND “educação”	35	19
“Sêneca” AND “docência”	32	0
"Sêneca" AND "leitura" AND "escrita"	18	0
2ª BUSCA		
“leitura” AND “escrita” AND “pensamento”	1.476	95
“leitura” AND “escrita” AND “Foucault”	322	18
“leitura” AND “escrita” AND “subjativação”	124	12
“práticas de leitura e escrita”	73	51
“escrita” AND “cuidado de si”	29	11
Resultados de busca refinada para “área de conhecimento: Educação” no Portal de Teses e Dissertações Capes e com os filtros “periódicos revisados por pares” e de “2010 a 2020” no Portal de Periódicos da Capes.		

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Constatai que há muita produção vinculada aos descritores utilizados: de minha pesquisa, totalizaram 8.825 publicações em periódicos e 1.799 publicações entre teses e dissertações. Destaco que foi necessário o refinamento e uso de filtros na pesquisa, pois muitos dos resultados encontrados relacionavam-se a outras áreas de estudo, como Saúde e o cuidado de si, o Instituto Sêneca ou os diferentes tipos e usos de cartas. Analisando essas publicações pelo título e resumo, pude perceber que muitas pesquisas no Brasil relacionam leitura e escrita com aquisição da língua oral e escrita, como cognição, como desenvolvimento da linguagem ou estudo dos diferentes gêneros textuais, nesse caso, com escrita de cartas. Não encontrei nenhuma pesquisa publicada nessas bases de dados que utiliza explicitamente a carta como instrumento de leitura e escrita como exercício de



pensar, como um cuidado de si e do outro, como ferramental de subjetivação de professores e crianças na escola.

Assim, de todo o material encontrado, selecionei alguns trabalhos a partir de seus títulos e resumos. Na seleção constam dez dissertações, oito artigos, três teses e um livro, que são apresentados a seguir com as informações: título, autor, ano, local e tipo de publicação, resumo e palavras-chave. Foi critério para seleção a proximidade com a linha teórica do pensamento da diferença e a possível utilização dos mesmos em minha pesquisa.

Também criei categorias para organizar esse material, ainda que alguns poderiam se encaixar em mais que uma categoria. Essa separação por assunto facilita minha leitura, análise e uso dos mesmos posteriormente. Friso ainda que resolvi não destrinchar o conteúdo dessas pesquisas agora, pois nenhuma se assemelha muito à minha pesquisa, logo, as usarei como adensamento teórico e/ou metodológico e possivelmente aparecerão ao longo da dissertação.

Quadro 3 - Categoria “Atravessamentos de leitura e escrita”

Título	Autor	Ano e local de publicação	Tipo
A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais	Julio Groppa Aquino	2011 Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011, Vol.37(3), pp.641-656.	Artigo
Resumo: Tomando por base as principais reflexões de Michel Foucault sobre o ato de escrever, o presente ensaio discorre sobre a correlação intrínseca entre os modos de escrita e de vida nas escolas, apontando para uma agonística em operação diuturna nas práticas escriturais levadas a cabo nesse quadrante. Isso significa que, no interior dos procedimentos de escrita, embatem-se forças superlativas, tanto no sentido da investida unificadora dos modos de subjetivação aí implicados, quanto na direção de uma transfiguração radical desses mesmos modos, tendo em vista a sua multiplicação. Adensando a discussão teórica, tematiza-se a escrita de si, tal como formulada por Foucault, como um esforço escultural desmedido em favor de uma dispersão, uma rarefação e, então, uma elisão subjetivas. Em seguida, interpelam-se analiticamente três argumentos recorrentes acerca da escrita escolar: sua categorização segundo gêneros, sua função examinatória e sua subordinação à leitura. Por meio de tal exame crítico, visa-se desestabilizar as bases de justificação de um tipo de apropriação representacional e cientificista dos fazeres escriturais escolares, bem como fabular cenários divergentes de seu mainstream. Por fim, intenta-se perspectivar a escrita como circunstância propícia à estilização existencial daquele que escreve, tendo em mente, com Foucault, o imprescindível esforço de resistência e de autocriação ética diante dos jogos subjetivadores típicos das práticas escolares. Trata-se do inextricável movimento de diferença e de variação que uma escrita não cativa das convenções pedagógicas da época faculta e, ao mesmo tempo, exige de todo aquele que por ela envereda.			
Palavras-chave: Michel Foucault – Escrita escolar – Processos de escrita – Modos de subjetivação.			
Título	Autor	Ano e local de publicação	Tipo
Leitura ascética da literatura moderna: realização individual em Walter Benjamin	Eduardo Guerreiro Brito Losso	2012 Alea vol.14 no.2 Rio de Janeiro July/Dec. 2012.	Artigo



Resumo: Admitindo que haja dependência mútua entre realização coletiva e individual no pensamento de Walter Benjamin, o artigo extrai de seus ensaios como que sua leitura da literatura moderna propõe uma prática de si que faz da escrita uma espécie de exercício espiritual moderno: uma ascese da leitura e escrita.

Palavras-chave: leitura; prática de si; ascese; literatura moderna.

Título	Autora	Ano e local de publicação	Tipo
Filosofia e Literatura: como pensar o encontro?	Daiane Cristina Faust	2015 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Dissertação

Resumo: Esta pesquisa inspira-se em questionamentos levantados por discentes de Ensino Fundamental e Médio acerca da atribuição do adjetivo “filosófico” a determinadas obras popularmente conhecidas como literárias. O objetivo desta dissertação é, justamente, problematizar a rigidez da categorização de obras como sendo ou de ordem filosófica, ou literária, dada a compreensão de que tal processo resulta no enclausuramento dos campos e, conseqüentemente, no seu empobrecimento. Deste modo, questiona-se: em que sentido ou quais sentidos pode-se operar cruzamentos entre filosofia e literatura? Início o trabalho com uma discussão mais ampla sobre filosofia e arte, tomada a partir da relação de tais campos com a noção de verdade. Nesta direção, pergunto: sobre que bases se sustenta uma aparente dificuldade em pensar o casamento entre filosofia e arte como algo capaz de produzir conhecimento? Em seguida, examino as condições de possibilidade de aproximação entre filosofia e literatura, entendida aqui como um tipo específico de arte. Para tanto, considero argumentos contrários e favoráveis à inter-relação dos domínios. Por fim, apresento uma escrita pragmática, na tentativa de pensar o encontro entre filosofia e literatura. Trata-se de uma leitura filosófica realizada a partir de três obras literárias contemporâneas, a saber, A ignorância (2000), de Milan Kundera, A elegância do ouriço (2006), de Muriel Barbery, e Desonra (1999), de J. M. Coetzee. Assumo como chave de leitura aquilo que chamo de “palavra-silêncio”, isto é, uma palavra repleta de não-ditos, mas que não se reduz à ausência de som, pois o silêncio que nela repousa é, antes de tudo, percebido como potência. A conclusão deste trabalho sustenta que é possível pensar o encontro entre filosofia e literatura, à medida que compreendemos a filosofia como um trabalho crítico do pensar que se volta para si (FOUCAULT, 1998) e a literatura não como algo oposto à realidade, mas sim como um desdobramento desta.

Palavras-chave: Filosofia. Arte. Literatura. Verdade.

Título	Autora	Ano e local de publicação	Tipo
Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz-MA	Rosana Sousa Pereira	2019 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Dissertação

Resumo: A leitura ainda é vista como um forte valor social, como algo que tem importância na vida das pessoas e também na escola. Todavia, entende-se que não há leitura “em geral”. Assim, com essa pesquisa, objetivou-se descrever as práticas de leitura que vêm sendo operadas nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Imperatriz/MA, mais especificamente em duas escolas, bem como identificar os tipos de texto utilizados pelos professores e problematizá-los em suas relações com a produção dos modos de subjetivação. Os principais conceitos utilizados para construir esta pesquisa foram: práticas de subjetivação e cuidado de si, a partir das teorizações foucaultianas; o conceito de texto em Foucault e Barthes e o conceito de leitura em Foucault, Barthes, López, Larrosa, dentre outros autores. A pesquisa operou com inspiração genealógica foucaultiana, efetivando-se com algumas ferramentas analíticas, a partir de dois movimentos de investigação, sendo eles o exame dos planejamentos dos professores das duas escolas participantes, bem como a realização de grupo focal com todos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental de cada escola. A partir disso, produziram-se três dimensões de análise, que falam dos modos de leitura nessas escolas e a implicação nos modos de subjetivação: leitura como decodificação: foco na representação e na comunicação; leitura e o aluno-cliente: o festejo do prazer e da utilidade; e leitura na luta de forças entre a competência e a formação. Perceberam-se, ainda, algumas brechas que podem ser operadas, que escapam, mas que se configuram como importantes práticas, por estarem atentas à potência da leitura na escola.

Palavras-chave:



Título Uma leitura (e escrita) que nos move: costurando possibilidades entre educação e a literatura de Mia Couto	Autoras Alice Copetti Dalmaso; Marilda Oliveira de Oliveira	Ano e local de publicação 2016 Roteiro (Joaçaba), 01 July 2016, Vol.41(2), pp.491-508.	Tipo Artigo
Resumo: Exploramos as linhas deste artigo ao nosso modo de responder “O que é ler?”, “O que é ler Mia Couto?” Aventura da leitura que dispare o desejo de escrever: movimento de encontrar na materialidade literária a promoção da ação da escrita, traçando possibilidades de pensar a formação em educação em consonância com esse movimento. A partir de contribuições de autores, como Barthes, Deleuze, Larrosa (entre outras vozes), temos produzido o que, nestes escritos, nomeamos como experimentações: relações de escritas, de produção de pensamento, a partir e com a leitura de alguns escritos do escritor Mia Couto. Experimentar como essa literatura nos movimenta a mapear possibilidades de produzir experiência com a leitura e a escrita, de criar espaços e tempos de liberdade e de não embrutecimento. Palavras-chave: Leitura e escrita. Literatura. Formação.			

Título Os efeitos do exercício do ato de escrever	Autora Ana Maria Netto Machado	Ano e local de publicação 1989 Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre (UFRGS)	Tipo Dissertação
Resumo: Este trabalho tece a especificidade do ato de escrever em confronto com escrita, transcrição, ditado, cópia, leitura, etc, para situá-lo lado a lado com a fala na psicanálise. 'Escrever é como falar sem ser interrompido', onde a folha silêncio material. desempenha papel semelhante ao do psicanalista na sua função de escuta. A leitura pontuadora, como função de corte do discurso em oposição à leitura antropofágica (reprodutora), viabiliza ao próprio sujeito que escreveu algo semelhante à intervenção do psicanalista sobre o discurso do psicanalista, isto é, "escrever" um outro texto, explorando caminhos diferentes dos já trilhados durante o exercício do ato de escrever é condição para este exercício, deixar-se escrever livremente (deixar-se "falar" como no diva), abstenho-se de qualquer censura prévia, confiantes em que desta forma, o que PODE ser escrito irá articular-se na folha, em oposição ao que deveria idealmente ser escrito, e por ser ideal permanece simplesmente impossível de ser realizado. Necessariamente este EXERCÍCIO tem como EFEITO uma obra portadora das marcas do sujeito no discurso, e, seja ela o que for, comporta um estilo que exige reconhecimento. Trata-se de uma práxis que institui uma ética, não do bem ou do dever ser. mas do que é próprio da destinação do desejo: inscrever-se num corpo material, que pode ser a carne que sofre sem saber por que, ou numa mediação simbólica, entre outras possibilidades a FOLHA que "sangra" disseminando sentidos. Palavras-chave: -			

Título Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação	Autoras Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (org.); Vivian Carla Calixto Dos Santos (colab.)	Ano e local de publicação 2010 Cultura Acadêmica - Editora UNESP	Tipo Livro
Resumo: - Palavras-chave: 1. Leitura. 2. Escrita. 3. Autobiografia. 4. Análise do discurso			

Quadro 4 - Categoria “Atravessamentos de pensamento”

Título Entre o pensar e o conhecer: um lugar para a diferença na formação de professores	Autor(a) Ida Mara Freire	Ano e local de publicação 2010 PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 1, 117-140, jan./jun. 2010	Tipo Artigo
Resumo: Na tentativa de distinguir o pensar e o conhecer, o artigo apresenta um exercício de pensamento como possibilidade de atividade acadêmica na formação de professores. O texto se			



pauta no exame crítico de algumas noções e conceitos que gravitam em torno da igualdade de direito à educação, a saber, estigma, diferença, direitos humanos, igualdade, e igualdade de oportunidades e ação afirmativa em diálogo com alguns filósofos contemporâneos, a saber, Hannah Arendt, Jacques Derrida, John Rawls e Peter Singer. Trilha-se um caminho que parte do juízo perceptivo e chega-se ao juízo ético, que atribui a igual consideração de interesses.

Palavras-chave: Igualdade na educação. Professores – Formação. Igualdade na educação.

Título	Autoras	Ano e local de publicação	Tipo
Filosofia com crianças na escola: práticas de leitura, escrita e exercício do pensamento na problematização do tempo	Sabrina Lermen; Betina Schuler	2018 HOLOS, Ano 34, Vol. 02	Artigo
Resumo: Este artigo investiga o exercício do pensamento, pautado pela prática da filosofia com crianças (diferenciando-se da filosofia para crianças), através de práticas de leitura e escrita em uma escola pública na região do Vale do Café, RS. A partir da perspectiva do pensamento da diferença, operando com autores como Foucault, Deleuze e Kohan, interroga-se de que modos essa experimentação poderia produzir pequenos deslocamentos quanto aos clichês e pensamentos dogmáticos que atravessam nossas vidas. Essa investigação entende o pensamento como essa provocação do fora viabilizado por diferentes intercessores que irão problematizar o que está naturalizado. Do mesmo modo, opera com a filosofia para além de uma disciplina acadêmica, como uma forma específica de se relacionar com o saber e com a vida. Entende, ainda, a escrita como uma técnica que pode operar transformações sobre nossa experiência. A partir disso, realizou-se a análise de escritas de alunos de 5º ano, cujas regularidades destacadas foram: o discurso salvacionista, valoração da escola como lugar de pensamento, a boa escrita operada como comunicação e a expressão de grande preocupação com a passagem do tempo. A partir dessas regularidades, produziu-se uma oficina filosófica com esses alunos, em que foram inventadas outras possibilidades de leitura e escrita, focando na problematização de nossas relações com o tempo. As escritas produzidas nessa oficina foram igualmente examinadas, destacando-se, pois, uma divisão temporal (e moral) da vida, mas também apresentando deslocamentos importantes quanto ao tempo cronológico, operando com uma diminuição da força pastoral e da infância idealizada, apostando em uma relação mais intensiva com o mesmo.			
Palavras-chave: filosofia com crianças; exercício do pensamento; escrita; leitura; tempo			

Título	Autora	Ano e local de publicação	Tipo
UM EXERCÍCIO DE PENSAMENTO: entre a fotografia e a escrita	Cesira Elisa de Favari	2016 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)	Dissertação
Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo investigar o texto “Carta a Ernest” resultado de um exercício da disciplina optativa “Filosofia com crianças” oferecida pelo curso de Pedagogia da FCLAr - UNESP. Sob a orientação de escrever uma carta a uma criança, tal tarefa de escrita surgiu paralelamente à leitura de A Câmara Clara de Roland Barthes (1984), obra inicial que trouxe a fotografia e a escrita como um caminho para movimentar o pensamento. Desta obra nos apoiamos no conceito <i>punctum</i> para embasar a escrita da carta como afeto, como desejo e principalmente como ponto de fuga para movimentar pensamentos e novos problemas. Conseqüentemente, pelo caminho que se iniciou para pensar a carta e o ato de escrever sobre ela, fomos ao encontro da perspectiva da filosofia como criação de conceitos desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Para tanto, por esse embasamento teórico, através dos termos “conceito”, “plano de imanência” e “personagem conceitual”, pretendemos ampliar ainda mais o sentido de <i>punctum</i> que inicialmente foi responsável por uma relação com a produção da carta até então não sentida, mas que se demora em ser entendida devido a potencialidade de criação que está envolvida. Afinal, o que fez com que a escrita de uma carta se tornasse tão importante, ao ponto de escrevermos até o momento sobre ela? Estabelecemos, portanto, a hipótese de que o <i>punctum</i> Ernest desencadeou a escrita de forma vital na carta, mas que o pensamento parece mudar seu foco não mais ao que propriamente significa o conceito <i>punctum</i> , mas à forma como pode ser criado um conceito.			
Palavras-chave: Carta; Exercício; Fotografia; Escrita; Conceito; Criação.			



Título	Autor	Ano e local de publicação	Tipo
Imagem do Pensamento: do antropológico ao acontecimento da educação	Rodrigo Barbosa Lopes	2011 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Campus de Marília	Tese
<p>Resumo: O que está proposto na forma deste trabalho de tese se integra ao projeto de pesquisa de doutorado com o qual procuramos investigar o paradigma antropológico na filosofia da educação, isto é, a crítica ao entendimento da educação como um projeto antropológico fundamental. A configuração antropológica do pensamento, que converte a filosofia em uma <i>analítica do homem</i>, e a concepção de uma estrutura antropológico-humanista na educação impedem o exercício de um pensamento crítico e criativo, porque paralisam, ao incidirem sobre uma filosofia da representação e do sujeito transcendental, o exercício de pensamento em face do desafio de investigar o tema do acontecimento na práxis educativa. Desse modo, se por um lado é importante fazer uma análise da configuração antropológica do pensamento e uma crítica à concepção antropológico-humanista predominante nas reflexões sobre a educação, por outro, temos a intenção de sugerir que outra possibilidade é pensar o exercício do pensamento filosófico no campo da educação como uma <i>experiência</i> e um <i>acontecimento</i>. Ou seja, propomos realizar, a partir de Gilles Deleuze e Michel Foucault, um exercício de pensamento em que a filosofia da educação seja pensada no deslocamento entre dois domínios distintos e conflitantes acerca da natureza e do modo de pensar ou exercer a filosofia (e, por conseguinte, de pensar filosoficamente a educação): por um lado, a <i>imagem antropológica do pensamento</i>, isto é, a configuração da filosofia moderna como <i>analítica da finitude</i>, que ainda nos é atual, e que enquanto uma filosofia do Mesmo permanece sendo essencialmente uma filosofia da representação; e, por outro lado, a abertura da filosofia para uma <i>nova imagem</i> do pensamento ou um pensamento <i>sem imagem</i>, quer dizer, sem postulados ou pressupostos: um <i>pensamento do acontecimento</i>. Propomos, nesses termos, fazer um exercício de pensamento que operasse por deslocamentos, para fazer aparecer no primeiro plano de análise as rachaduras e crises, os desníveis e diferenciações de uma configuração antropológica da filosofia da educação na diferença radical com o que se pode propor a partir de uma filosofia não mais pautada pelo <i>antropológico</i>, mas pelo <i>signo do acontecimento</i>. Pensamos, a exemplo de Deleuze, que essas variantes da Imagem do pensamento são antes uma geografia do que uma história do pensamento, e é sobre essa <i>geofilosofia</i>, quanto ao plano de imanência, quanto ao que significa erigir imagens do pensamento, que fazemos a experiência de uma <i>démarche</i>: a experiência da <i>gênese do ato de pensar no pensamento</i>.</p> <p>Palavras-chave: acontecimento; analítica da finitude; antropologia filosófica; filosofia da educação; imagem do pensamento.</p>			

Quadro 5 - Categoria “Atravessamentos de cuidado de si”

Título	Autora	Ano e local de publicação	Tipo
La filosofía antigua como “terapéutica del alma”, ¿antecedente del psicoanálisis?	Andrea Díaz Genis	2010 Educação Temática Digital, Campinas, v.11, n.esp. p.81-100, mar. 2010	Artigo
<p>Resumo: En este artículo recuperamos la tradición antigua del cuidado de sí, que asocia a la filosofía con el psicoanálisis, entendido como una cura del alma a través de la palabra, el autoexamen y la relación entre médico- paciente o filósofo-discípulo y de una verdad que necesita de la “conversión” del sujeto. Se recupera para ello la filosofía del Banquete de Platón y La Tranquilidad del Alma de Séneca.</p> <p>Palavras-chave: Amor; Deseo; Falta; Cuidado de sí; Terapia; Verdad; Sujeto; Cura; Palabra; Autoexamen</p>			
Título A noção de “conversão a si”: uma leitura da abordagem de Michel Foucault a respeito da relação subjetividade e	Autor Antonio Carlos Favaretto	Ano e local de publicação 2004 Universidade Estadual de Campinas	Tipo Dissertação



verdade na filosofia antiga			
<p>Resumo: No curso sobre "A hermêutica do sujeito" (1982), Foucault aborda o tema do acesso à verdade a partir das "práticas de si". Voltando-se para o pensamento antigo, Foucault procura mostrar que, contrariamente à nossa concepção moderna, o acesso ao conhecimento da verdade não é dado ao sujeito de pleno direito. O acesso à verdade implica a transformação - a "conversão do sujeito" - em seu ser mesmo de sujeito. Esta transformação ou "conversão do sujeito" para ter acesso à verdade implica um trabalho, um exercício ascético de si sobre si mesmo capaz de realizar a constituição de um "si" que faz a experiência da verdade e, ao mesmo tempo, é transfigurado por esta experiência. Partindo do Alcebiades de Platão onde a prática do "cuidado de si" emerge pela primeira vez como tema de reflexão filosófica e, a seguir, se voltando para o estoicismo dos dois primeiros séculos de nossa era quando a necessidade de "se cuidar de si mesmo" se toma um fim em si mesma marcada pela prática de uma constante "conversão a si", Foucault procura mostrar como o acesso ao conhecimento das coisas e as práticas ascéticas no pensamento antigo faziam parte das "práticas de subjetivação da verdade," isto é, da constituição de um si mesmo que se apresentam como um contraponto às nossas modernas "práticas objetivadoras da verdade sobre nós mesmos". Esta análise se inscreve no projeto genealógico de Foucault que permite pensar o presente e o que está sendo feito de nós mesmos aqui agora.</p> <p>Palavras-chave: Platão. Foucault, Michel, 1926-1984. Estóicos. Subjetividade. Verdade. Filosofia antiga</p>			

Título	Autora	Ano e local de publicação	Tipo
Formação continuada: tutoria de área e constituição do sujeito professor quanto ao cuidado de si	Cássia Rodrigues dos Santos	2017 Universidade Federal de Goiás	Tese
<p>Resumo: Este trabalho tem como finalidade compreender em que sentido a formação continuada, denominada tutoria de área, pode ser entendida como possibilidade de constituição do sujeito professor quanto ao cuidado de si. A tutoria de área é uma metodologia de formação em serviço oferecida ao professor com objetivo de melhorar sua prática em sala de aula através de reflexão no exercício da função. Assim, o tutor tem por atribuição estabelecer parceria com o professor, no sentido de ajudá-lo a se autoconhecer e a diagnosticar suas dificuldades para depois propor algum tipo de formação. Desse modo, ele (o tutor) figura como um mestre do cuidado de si que leva o professor a cuidar de si para cuidar do outro (aluno). Aspectos que, a meu ver, podem ser análogos à "Hermenêutica do Sujeito" de Foucault (2010). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, no qual são consideradas as práticas discursivas propostas em uma publicação disponibilizada pela Fundação Itaú Social para a Secretaria de Educação de Goiás, denominada Vídeos de Estratégias de Tutoria (2014c). A partir da transcrição das falas dos vídeos, os enunciados são submetidos a uma análise discursiva, um método de abordagem próprio da Análise do Discurso de orientação francesa, que se caracteriza como uma teoria de leitura cujo aparato instrumental possibilita compreender o discurso, o ensino e o sujeito. As bases epistemológicas da Análise de Discurso levam em conta as contribuições de Pêcheux (1990), retomadas e ampliadas em Orlandi (2002 e 2006), Maldidier (2003), Maingueneau e Charaudeau (2006), Gregolin (2004), Navarro (2008), entre outros. Para a análise sobre a constituição do sujeito com o cuidado de si são considerados os pressupostos de Foucault (2010), e a interação dialógica em Bakhtin (1995; 2003) e Vygotsky (1991). No que se refere à formação continuada são considerados os estudos de Gatti (2008), Vieira (2011), Freire (1997), Geraldi (2016). Os resultados, a partir da análise discursiva, mostram que a formação continuada in loco, por meio de seus princípios, possibilita a inserção do professor como sujeito ativo no processo de capacitação. A conclusão desta pesquisa é que esse modelo de formação, fundado na interação e na ação refletida e reflexiva, contribui, de modo mais profundo quanto à construção de significados, tanto sobre a identidade do professor quanto sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois, durante a formação, é dada a oportunidade para que o professor se constitua de maneira mais ética e moral, pois este passa ter a autonomia de subjetivar-se por um discurso verdadeiro e, a partir disso, definir suas práticas e seu modo de ser.</p> <p>Palavras-chave: Formação continuada. Tutoria de área. Professor. Cuidado de si</p>			

Título	Autora	Ano e local de publicação	Tipo
Cartografia em Formação: entre escritas e conversas, a potência do "Cuidado De Si"	Juliana Nunes	2017 Instituto Federal De Educ., Ciênc. E Tecn. Sul-Rio-Grandense	Dissertação



Resumo: Esta dissertação dá corpo a uma escrita que articula saberes da Educação, da Literatura e das Filosofias da diferença. Esse modo de escrever abre passagem para a problematização dos encontros vividos na vida docente, incitando a prática do “cuidado de si”. Trata-se de uma escrita que busca compor um outro processo de formação. No tecer de ideias, procura-se pôr na berlinda alguns conceitos pré-estabelecidos e a formação tradicional constituída por meio do pensamento representacional. Este estudo cartográfico leva ao exercício de uma escuta, estimulada por uma conversa com uma personagem ficcional e por intervenções de fragmentos de cartas trocadas entre algumas professoras e a pesquisadora. Partindo dessa experiência epistolar, a cartógrafa busca dar sentido às questões que a inquietam: como algumas professoras, pertencentes ao Grupo de Pesquisa em Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia (Experimenta) do curso de mestrado do IFSul-Pelotas, compõem uma escrita para problematizar um processo de formação? Como experimentar uma escrita para exercitar o “cuidado de si” com intuito de dar corpo e língua a uma experiência formativa? Acompanhada por Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jorge Larrosa, Suely Rolnik, Theodoro Adorno, alguns literatos e outros pensadores, a autora problematiza o evidente para “dar a ler” e “dar a pensar” acerca de uma escrita em movimento, que pela forma como se compõe, tenta escapar dos moldes acadêmicos, distanciando-se do escrever homogêneo e aproximando-se de um escrever sinuoso. O caminhar cartográfico, ao longo da pesquisa, revela-se como um escrever aberto à irregularidade, à vida e à impureza na linguagem, aproximando-se do estilo ensaísta.

Palavras-chave: Formação; Cartografia; Experiência; Cuidado de si; Ensaio.

Quadro 6 - Categoria “Atravessamentos de docência”

Título	Autora	Ano e local de publicação	Tipo
O saber da amizade: entre filosofia e educação	Julia Ramires Kruger	2016 Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação
Resumo: Neste estudo pretendemos entender a “ <i>philia da philosophia</i> ” e quais as diferenças e especificidades das palavras que designam amor/amizade em grego, bem como a relação com a <i>sophia</i> da <i>philosophia</i> , de forma a compreender as relações escolares partindo de noções de amizade entre seus participantes. Com base nos pensamentos de Sócrates, Platão, Aristóteles, Hadot, Kant, Nietzsche, Deleuze, Foucault, Derrida, entre outros, buscamos relacionar a filosofia/filósofo e a amizade ao próprio exercício de pensamento com o outro, trazendo tais discussões para o âmbito da educação, do ensino e da aprendizagem relacionados à afetividade, à <i>philia</i> e à filosofia. Para tanto, apresentamos alguns registros de experiências vividas nas escolas, durante o curso das disciplinas do próprio mestrado, com o grupo de estudos da universidade, nos encontros com estrangeiros, amigos, estudantes e professores, em que foram feitas reflexões sobre em que medida o exercício filosófico se faz fundamental para a educação. Assim entendemos que, como professoras e professores, como amigos, nossa “missão” seja afirmar e reafirmar que nossos alunos nos são caros e importantes, que são capazes, que têm muita força e potência, que eles são especiais, que podem transformar outras vidas com esse saber/sabor de experiência, que pode ser o saber da amizade.			
Palavras-chave: Amizade. Filosofia. <i>Philia</i> . Saberes. Educação.			

Título	Autora	Ano e local de publicação	Tipo
Leitura: a voz docente	Filomena Maria Formaggio	2004 Universidade Metodista de Piracicaba	Tese
Resumo: A partir da indagação central desta pesquisa “como é possível ser docente formador de professor sem que se seja efetivamente leitor...” procurei desenvolver um estudo que refletisse sobre a importância da leitura voltada à formação de professores e aos desdobramentos no exercício da profissão docente. Para tratar do tema em questão realizei uma revisão bibliográfica sobre as teorias que fundamentam o assunto e busquei, na investigação narrativa, o método que me possibilitasse uma análise e compreensão das narrativas dos sujeitos, das suas histórias de leitura. Assim, o trabalho foi dividido em grandes e marcantes momentos que se configuraram em capítulos. Num primeiro momento analiso as lembranças de leitura antes da alfabetização e procuro pôr em relevo, neste período, as situações de leitura nas quais a presença da família ou pessoas próximas aos sujeitos teve um papel de destaque, evidenciando a importância do ‘outro’ em tais relações. Num			



momento posterior abordo as lembranças de leitura do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Segundo os relatos, esta foi uma fase na qual a leitura esteve 'coibida' pela falta de incentivo e, quando essa é assumida, tem como pretexto as várias formas de avaliação sugerindo um modelo tradicional de ensino. Na sequência trato da formação inicial e a universidade e busco ressaltar como se deram as relações de leitura na formação inicial dos sujeitos. Vale dizer que, nesta época, as ações e intenções da universidade são parte de um modelo de universidade que aponta para o operacional e a leitura não tem sido considerada como um dos aspectos mais importantes na formação de professores. No momento subsequente discuto a leitura no período da profissionalização dos sujeitos e evidencio que esta é inescapável, no sentido de que leitura e, posteriormente, escrita, são lugares de fabricação pois se buscam leitores que percebam a importância das relações que estabelecemos com os textos, isto é, aquilo que o texto provoca em nós, impulsionando-nos a pensar, a projetar um agir e a efetivar fazeres pedagógicos reflexivos e distintos. Na última parte deste trabalho procuro discorrer sobre, e pôr em destaque, a gratuidade da leitura para que a cultura escrita seja um dos lugares no qual o exercício do pensamento e da reflexão possa ser resgatado como condição para o, igualmente, exercício da cidadania. Finalmente, penso que a leitura deve ser a 'alma' da formação docente para que faça emergir – pela construção interativa – um modelo epistemológico/pedagógico que considere a prática da leitura, não apenas a prática do ensino, mas, e sobretudo, a prática de 'ser autônomo'.

Palavras-chave: -

Quadro 7 - Categoria “Atravessamentos de carta”

Título	Autora	Ano e local de publicação	Tipo
Cartas, Escrita e Linguagem: A temporalidade em Questão	Vivian Carla Calixto dos Santos	2009 Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro,	Dissertação
Resumo: Cartas pessoais, escritas em diferentes épocas e lugares compõem o objeto material deste estudo. Na sua leitura destaca-se a figura dos interlocutores, cuja história e modo de vida estão inscritos nesse complexo suporte de texto. A qualidade dialógica do material pesquisado se estende à abordagem da própria pesquisa, tal como concebida por Bakhtin na área das Humanidades. Geradas e preservadas pelas práticas culturais disseminadas de escrita e leitura em nossa sociedade, as cartas pesquisadas, cento e setenta e nove no total, são focalizadas na perspectiva da História Cultural. De sua leitura, emerge ainda a possibilidade para reflexões acerca da escrita de si, isto é, da escrita epistolar como material autobiográfico. Questões da temporalidade também emergem da leitura do material e remetem a estudos de filósofos como Paul Ricoeur e Peter Pál Pelbart, entre outros.			
Palavras-chave: Linguagem – Filosofia. Autobiografia. Tempo. Práticas culturais. Dialogia			

Título	Autor	Ano e local de publicação	Tipo
CARTAS PARA LER E ESCREVER. Cartografando uma Prática de Ensino	Ronaldo Luis Goulart Campello	2016 Instituto Federal De Educ., Ciênc. e Tecn. Sul-Rio- Grandense	Dissertação
Resumo: Este texto surge a partir de uma atividade docente que se tornou projeto de extensão, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL - campus Pelotas, e se debruça sobre uma prática de escrita muito antiga, as cartas, a partir de um acontecimento em sala de aula com o grupo de estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola Técnica Estadual Prof ^a . Sylvia Mello, no bairro Fragata, na cidade de Pelotas – RS. O exercício manuscrito de textos epistolares surge como uma prática de ensino, com a intenção de amenizar as dificuldades de aprendizagem com a leitura e a escrita. À medida que esta pesquisa se produzia passamos a tratar tal exercício como processo de formação mais amplo, compreendendo a escrita como uma prática capaz de reinvenção de modos de pensar e ser, o que nos faz refletir sobre os encontros que nos constituem, discentes e docentes. Ao outro se escreve com o desejo de se dizer, encontrar-se através e, a partir da própria escrita, escreve-se para si. O método de pesquisa utilizado é o cartográfico, onde se lê, experimenta e analisa as cartas intercambiadas com uma turma, também de quinto ano de uma escola rural no interior do município de Piratini – RS, como também se			



dialoga com a professora em formação que desenvolve seu estágio de docência no Colegio Universidad Pontificia Bolivariana, em Medellín - Colômbia, a partir das percepções dos próprios professores. Os autores Deleuze e Guattari, Foucault e Larrosa, Rolnik e Kastrup, entre outros, dão suporte ao campo problemático desta pesquisa que tem como objetivo dar sentido a uma atividade pedagógica desencadeada por um acontecimento que agencia a força de minha experiência vivida com a escrita de cartas, problematizando como tratar a escrita e a leitura de cartas trocadas entre turmas de estudantes para além de uma atividade pedagógica que visa a intervir em problemas de ensino aprendizagem, sem desconsiderá-los. Como promover processos de formação em que a leitura e a escrita de cartas intercambiadas produzam e deem expressão a processos de subjetivação? E como ser capaz de percebê-los e enunciá-los?

Palavras-chave: Formação; Cartas epistolares; Experiência; Cartografia.

Título	Autora	Ano e local de publicação	Tipo
Idéias educacionais de Sêneca nas cartas à Lucílio	Miriam Maria Bernardi Miguel	2005 Universidade Estadual de Maringá	Dissertação

Resumo: O estudo intitulado “Idéias educacionais de Sêneca nas cartas à Lucílio” surgiu face ao interesse em estudar o pensamento da antiguidade clássica no seu viés latino com o objetivo de compreendê-lo, tendo em vista os seus ecos que alcançam a atualidade, que, devidamente escutados, poderão apontar caminhos que venham contribuir para a educação moral e ética do homem contemporâneo. Para isso, a fonte utilizada foi a obra “Cartas a Lucílio”, de Lucio Anneo Sêneca, composta por 124 cartas com reflexões filosóficas. Segundo o pensador, o homem na busca da perfeição dependeria da vontade e da liberdade que só teria significado quando dedicasse parte do seu tempo ao ócio útil. Considerando a dificuldade encontrada pelos homens no processo da busca da perfeição, Sêneca aconselha a escolha de um modelo para ajudá-los. Contudo, a perfeição só seria possível caso fosse acompanhada de uma constante reflexão filosófica, bem como da sabedoria, que esta reflexão possibilita, das regras morais e da virtude, que em última instância, forma o homem sábio, ideal de homem que, segundo Sêneca, seria o guia da humanidade. Assim sendo o processo educativo atinge o mais alto grau no sábio; portanto, na formação do sábio materializa-se o processo educacional de Sêneca.

Palavras-chave: Sêneca. Educação. Sábio.

Título	Autores	Ano e local de publicação	Tipo
As ‘Cartas de Formação’ de Mário de Andrade (1924-1945) e sua Potência Educativa	Flavio Tito Cundari Da Rocha Santos; Julio Groppa Aquino	2017 Revista Brasileira de História da Educação, 01 Dec. 2017, Vol.17(4[47]), pp.103-131.	Artigo

Resumo: No presente artigo, analisam-se as ‘cartas de formação’ trocadas entre Mário de Andrade e um conjunto de jovens escritores ao longo de mais de duas décadas, nas quais ele ocupou o lugar de mestre para os mais novos. Inspirados pela análise de Michel Foucault sobre o cuidado de si greco-romano e sobre sua extensão para o âmbito educacional – a ‘psicagogia’ –, sustentamos a hipótese de que, por meio das correspondências em tela, instauraram-se práticas formativas em nada tributárias do trato pedagógico stricto sensu. Apontamos para um arranjo educativo marcado por um endereçamento ético à prática escritural, de sorte que esta assumisse o papel de elo permanente entre o sujeito escrevente e sua verdade, ambos em permanente construção.

Palavras-chave: carta; escrita; literatura brasileira; Mário de Andrade; Michel Foucault.

Título	Autora	Ano e local de publicação	Tipo
Notas e apontamentos sobre o protocolo de leitura do epistolar	Vanessa Massoni da Rocha	2011 Revista de Letras (UNESP)	Artigo

Resumo: Partindo-se da confissão de Clarice Lispector, que define sua personagem Macabéa de A Hora da Estrela como alguém que “nunca recebera uma carta em sua vida”, este texto se propõe a promover interfaces teóricas e literárias capazes de nortear as vicissitudes do fazer epistolar e de sua recepção na contemporaneidade. As cartas são ferramentas que se oferecem essencialmente à escrita autobiográfica e aproximam ficção do que entendemos por realidade. Para além da função fática inerente à correspondência, nossas reflexões sobre escrita e leitura de cartas privilegiam a lógica da reciprocidade imaginada por Foucault, o dispositivo de camaradagem sugerido por Helene Hanff, o processo de presentificação elaborado por Landowski e a construção de um espaço singular



e a metonímia do corpo definidos por Arrou-Vignod. Busca-se, assim, analisar os meandros que sobrepõem remetente e destinatário, privado e público, presença e ausência e verdade e ficção. Pretende-se, igualmente, reconhecer cotejamentos entre diário e missivas a partir de leituras de Philippe Lejeune e de Blanchot com o intuito de questionar a propriedade de uma carta, as estratégias de busca pelo anonimato e as especificidades da prática discursiva das correspondências.

Palavras-chave: Escrita epistolar; Protocolo de leitura; Presentificação; Diário.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Cara Senhora, digo-lhe ainda que além desses trabalhos selecionados resultantes da revisão bibliográfica, outros fizeram parte de minha pesquisa, a partir de indicações do grupo de pesquisa, como produções do grupo que se relacionam com o meu tema, como a tese “Montagem, por uma escrita em educação” (Elisandro Rodrigues) e a dissertação “Pensamento e infância: Práticas da Educação Infantil em tempos de interesse” (Gabriela Venturini), o livro “Pistas para o método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade” (organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia) e outros textos/capítulos de livros que dialogam com a pesquisa. Essa parte é importantíssima para a pesquisa e espero que tenha observado os endereços que selecionei para buscar apoio e me corresponder toda vez eu sentia necessidade.

Descanse, cara Senhora, após tantas visitas. De tempos em tempos, lhe escreverei novamente.

Com carinho,

S.L.



APÊNDICE B – CARTA CONVITE PARA A OFICINA

Bom Princípio, 19 de fevereiro de 2021.

Querida(o) colega!



Espero que essa carta lhe encontre bem. Imagine que seja uma surpresa receber uma carta minha, ainda mais de forma incomum (por um meio digital). Você já recebeu uma carta assim? Eu, já recebi uma carta? É um tipo de escrita diferente, parece que escrevemos diferente, nos colocamos mais nas palavras... será? Enfim, ando pensando muito na potência de alguns tipos de conexões que criamos com os outros, mais ou menos na linha de nossa primeira reunião do ano e isso tudo tem a ver com o motivo dessa carta existir. Como através da leitura e da escrita podemos criar conexão... com o outro, com o mundo e/ou conosco mesmos?

Bom, você deve saber que eu curso Mestrado em Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e a dissertação que venho construindo desde o ano passado visa pesquisar práticas de leitura e escrita na escola. Essa pesquisa é, de certa forma, uma extensão do meu TCC da graduação em Pedagogia, em que meu foco eram as leituras e escritas de crianças de 5º ano. Agora, ampliando minhas leituras, escritas e as discussões teóricas, quero pesquisar sobre leitura e escrita decente. Daí já começo a esclarecer o motivo de eu enviar essa carta.

Para minha pesquisa, estou produzindo uma oficina de práticas de leitura e escrita a ser realizada com professores da educação básica e gostaria muito de contar com a sua participação, assim como dos demais





Seleção dos Anos Iniciais da nossa escola. Temes tanto o que aprender, compartilhar, viver e experimentar, não é? Ainda mais em se tratando de literatura, em que tudo passa pela experiência com o texto que cada um vive. Assim, através dessa carta, quero lhe convidar a participar dessa oficina com exercícios de leitura, de escrita, de pensamento e de cuidado. Ocorrera em segundas-feiras à noite (horário a combinarmos), de forma totalmente online, durante 10 semanas (-de março à início de maio), com duração de 2h por noite, acrescidas de leitura ou escrita a ser realizada entre os encontros, durante a semana; assim totalizam 40h, que serão certificadas como Curso de Extensão a cada participante pela Unisinos.

Devidamente feitas as explicações, e sem querer dar "spoiler" do que virá, mas já dando uma palhinha, cito Clarice Lispector que diz que "escrever é respirar dentro da frase". Espero que você pense com carinho nessa proposta e que me envie um retorno por escrito (tanto faz em que formato) dizendo se participará ou não dos respiros literários das segundas-feiras à noite. Se a resposta for positiva, lhe enviarei o Termo livre e esclarecido para você assinar. Aguardarei sua resposta em até 3 dias.

Um abraço,

Sabrina Bermejo

“





APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa **“PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DOCENTE EM CORRESPONDÊNCIA: atravessamentos de exercício de pensamento e cuidado de si”**, desenvolvida por mim, Sabrina Lermen, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Betina Schuler.

O objetivo do estudo é problematizar as práticas de leitura e escrita docente entendidas como exercício de pensamento e cuidado de si. Assim, solicito sua autorização para cartografar as produções escritas que se derem na oficina. A oficina de leitura e escrita docente ocorrerá em dez (10) encontros a serem realizados de forma virtual, por meio de plataforma usada pela escola e será organizada em formato de curso de extensão, totalizando 40h, com certificação.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, por intermédio desse termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.
2. De que sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos(as) participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
3. Que mesmo os encontros sendo gravados, mantém-se o sigilo.
4. De que as informações reunidas, serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
5. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).
6. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase dos encontros, sem penalização alguma.
7. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do meu e-mail (binalermen@gmail.com) ou da orientadora (beschuler@unisin.br)
8. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
9. De que os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos aos seres humanos envolvidos.



206

10. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

São Leopoldo, 24 de fevereiro de 2021.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora



APÊNDICE D – CRONOGRAMA DA PESQUISA

ATIVIDADES / PERÍODO	2020									
	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	
Levantamento do tema para início do projeto de pesquisa	X	X								
Revisão Bibliográfica		X	X	X	X					
Apresentação aos colegas do grupo de pesquisa.			X							X
Elaboração do problema, objetivos e justificativa (Introdução)			X	X	X	X				
Escrita do capítulo teórico – conceituação de pensamento							X			
Escrita do capítulo teórico – conceituação do Cuidado de si								X		
Escrita do capítulo teórico – conceituação leitura e escrita									X	X

ATIVIDADES / PERÍODO	2021											
	JAN/ FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	
Criação da oficina	X											
Elaboração do capítulo metodológico	X	X	X									
Realização da oficina		X	X	X								
Elaboração de breve ensaio de análise do material da oficina				X								
Apresentação ao grupo de pesquisa				X				X				
Encaminhamentos para a banca de qualificação					X							
Banca de qualificação						X						
Ajustes no texto pós qualificação						X						
Análise do material empírico e escrita do capítulo analítico					X	X	X	X	X	X	X	X
Envio de parte do capítulo analítico para validação com as participantes										X		



ATIVIDADES / PERÍODO	2022							
	JAN	FEV	MAR					
Término do capítulo analítico	X							
Envio do capítulo analítico para validação com as participantes	X							
Elaboração das considerações finais	X	X						
Revisão geral do texto		X						
Encaminhamentos para a banca de defesa			X					
Banca de defesa da dissertação			X					